الثقافة
السيكولوجية المعاصرة

الأستاذ
هشام يعقوب مريزيق





بِسۡمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

الثقافة
السيكولوجية المعاصرة

الثقافة
السيكولوجية المعاصرة

تأليف

أ. هشام يعقوب مريزيق





الطبعة الأولى

2016



١٥٥

مريزيق ، هشام يعقوب

الثقافة السيكولوجية المعاصرة/هشام يعقوب مريزيق .

_ عمان : عماد الدين للنشر والتوزيع ، ٢٠١٥ .

) ص.

ر.أ. : (٢٠١٥/٨/٣٥٧٦) .

الواصفات :/سيكولوجية النمو//علم النفس/

تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

(ردمك) ISBN : 978 - 9957 - 506 - 91 - 9





مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع

شارع الجامعة الأردنية - عمارة العساف - مقابل كلية الزراعة - تلفاكس ٥٣٣٧٧٩٨

ص . ب ١٥٢٧ تلاع العلي - عمان ١١٩٥٣ الأردن

e-mail : halwaraq@hotmail.com

www.alwaraq-pub.com - info@alwaraq-pub.com

كلمات مضيئة

من وحي الواقع

إنـي صحبت أناسـا مـا لهم عـدد   وكنت أحسب أنـي قـد مـلأت يـدي

لمـا بلـوت أخـلائي وجدتهـم   كالدهر في الغدر لم يُبقوا على أحد

إن غبت عنهم فشر الناس يشتمني   وإن مرضت فخير الناس لـم يعُـد

وإن رأونـي بخـير سـاءهم فـرحي   وإن رأونـي بـشرٍ سـرّهم نكـدي

الإمام محمد بن إدريس الشافعي رحمه الله تعالى

المحتويات

الموضوع	الصفحة
مداخل الإحساس والإدراك	155
خطوات عملية الإحساس	156
خصائص عملية الإحساس	157
وظائف عملية الإحساس	157
أجهزة الإحساس	158
الإدراك	167
شروط الإدراك	168
سمات عملية الإدراك	169
العوامل المؤثرة في عملية الإدراك	170
نظريات الإدراك	172
قوانين الإدراك	173
ملخص الفصل	175
مراجع الفصل	177

الفصل السادس
العلاج النفسي

الأشكال

مقدمة الكتاب

يعتبر علم النفس من العلوم الإنسانية ذات الأهمية العظيمة للإحاطة بكافة جوانب حياة الفرد، فهو يختص بالسلوك الإنساني وبالعمليات العقلية والتي تؤثر بدورها في كافة مجالات الحياة سواء أكانت شخصية أم اجتماعية أم سياسية أم ثقافية أم اقتصادية أم صحية أم غيرها من المجالات والميادين المؤثرة في الحياة اليومية للفرد، ومن هنا فإن استيعاب مكامن النفس البشرية تمثل ضرورة للتعامل مع الفرد بصورة سوية والسير به ليكون أكثر تكيفاً، والوصول به إلى مرحلة الرضا أو تحقيق الحاجات والرغبات.

ويتصل علم النفس بعلاقات وثيقة مع الكثير من العلوم والميادين الرئيسة في الحياة العامة، فهو ذو علاقة وثيقة بالتربية والخدمة الاجتماعية والطب والصناعة وغيرها من الميادين، ولعل ذلك يظهر جلياً من خلال بعض فروع علم النفس والتي أخذت المجتمعات بالاتجاه نحوها وتوظيفها في الميادين المختلفة، ومن تلكم الفروع: علم النفس التربوي، وعلم نفس التعلم، وعلم النفس الصناعي، والصحة النفسية وغيرها كثير، لذا فلقد تغلغل علم النفس في كافة الميادين وأوجد حيزاً ليس بالبسيط في أتونها، فهو يدرس النفس الإنسانية بكافة ظروفها ومعطياتها، يدرس تلك النفس التي تعتبر بحق الركن الأبرز والأساس لأي ميدان من ميادين الحياة.

وفي هذا الكتاب (أساسيات علم النفس الحديث) تم التطرق إلى مواضيع عدة تشمل تعريفاً بعلم النفس العام وأبرز فروعه والتي تعتبر بمثابة دليل يحيط بأبرز اهتمامات علم النفس، وذلك من خلال احتوائه على فصول تضم موضوعات علم نفس النمو والتعلم والشخصية والإحساس والإدراك

والعلاج النفسي، والتي تعتبر بحق من أكثر فروع علم النفس أهمية ومن أوسعها انتشاراً.

وأخيراً أرجو من الله العلي القدير أن يوفقنا إلى ما يحبه ويرضاه، وأن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم وفي ميزان حسناتنا يوم العرض عليه، والحمد لله رب العالمين.

هشام مريزيق

الفصل الأول
مدخل إلى علم النفس العام

* تمهيد في تاريخ وتطور علم النفس
* تعريف علم النفس
* أهداف علم النفس
* جهود العلماء المسلمين في علم النفس
* واقع علم النفس
* فروع علم النفس
* مدارس علم النفس
* ملخص الفصل
* مراجع الفصل

لقد تأثر علم النفس ولا يزال بجملة من التباينات والاختلافات في وجهات النظر من قبل العلماء الذين ينتمون إلى مدارس مختلفة في علم النفس، وتعتبر هذه التباينات سمة تدمغ طبيعة هذا العلم وتميزه عن سائر العلوم الحديثة الأخرى، وقد أدى ذلك في أحيان كثيرة إلى سوء فهم لهذا العلم ولخصائصه ولوظائفه، الأمر الذي تسبب في العديد من العراقيل والتحديات في مسيرته، إلا أنه وفي المقابل قد حدى بعلماء النفس لبذل الجهود الحثيثة على اختلاف مدارسهم وتوجهاتهم حتى وصل إلى هذه المكانة بين العلوم.

ولابد من العودة إلى الفلسفات التي كانت المنطلقات النظرية لعلماء النفس على اختلاف نزعاتهم، للوقوف على دورها الكبير في نشاطهم العلمي والنتائج التي توصلوا إليها، ومن غير هذا الإجراء، وما لم توضع النظرية في سياقها التاريخي – الفكري تظل في الكثير من جوانبها ومفاهيمها مجردة بصورة ما، ويتحول التأريخ لها إلى مجرد وصف أقرب للتصوير منه إلى العلم وعليه فإنه من غير الممكن معرفة جوهر الظاهرة من غير تتبع مراحل تطورها، والوقوف على كمية ونوعية الصلات التي تربطها بغيرها من الظواهر القريبة منها والبعيدة عنها، والوصول إلى القانون الذي ينظم حركتها، وهذا ينطبق على ظواهر الطبيعة، مثلما ينطبق على الظواهر الاجتماعية والإنسانية[1].

وفي تاريخ هذا العلم قامت وتطورت مذاهب عدة وتوجهات كثيرة، والتي يمكن وصفها بأنها مدارس نفسية تلاقي في أتون كل مدرسة عدد من

(1) بدر الدين عامود (2001) علم النفس في القرن العشرين ج1، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ص16 – ص17، بتصرف.

العلماء الذين تجمعهم توجهات ووجهات نظر متقاربة، ويمكن الزعم بأن مدرسة التحليل النفسي التي قادها سيجموند فرويد كانت الأكثر شهرة وشعبية مقارنة بالمدارس الأخرى، ولكن وبشكل عام فإن ثمة مبررات أو عوامل مؤثرة في نشوء مدارس علم النفس المختلفة ويمكن إجمال تلكم العوامل بالثقافة السائدة في المجتمع أو المجتمعات التي نشأت فيها هذه المدرسة أو تلك، فالثقافة السائدة تؤثر دون شك في الفكر والشخصية والسلوك بوجه عام، فتتخرج المدرسة النفسية من معطيات هذه الثقافة وتتطور بوحي منها وعلى هدي من تعاليمها.

تعريف علم النفس:

يمكن تعريف علم النفس بأنه دراسة محتويات ومضامين النفس الإنسانية بما تتضمنه من اعتقادات وقيم واتجاهات ومشاعر وذكريات ودوافع وانفعالات، كما يمكن تعريفه بأنه علم دراسة السلوك البشري بكافة أشكاله وتحليل الأفكار والأنشطة المؤدية إليه والمؤثرة فيه مع الأخذ بعين الاعتبار ماهية البيئة التي يحدث فيها، ويمكن تعريفه بأنه: وصف وتحليل وتفسير السلوك الإنساني في المواقف المختلفة.

ويعرف علم النفس بأنه: التحليل العلمي للعمليات العقلية الإنسانية وذلك بغرض فهم السلوك الإنساني[1]، كما يعرف بأنه: دراسة السلوك بمعناه العام باعتباره نتاج تفاعل الإنسان مع البيئة، كما يدرس التكيف الذي يحدث

---

(1) محمد عودة الريماوي (1993) في علم نفس الطفل، منشورات الجامعة الأردنية، عمان، ص33.

بين الفرد والمجتمع من حيث المدى والاستمرارية[1]، ويعرف علم النفس بأنه: العلم الذي يدرس السلوك الظاهر بشكل نظامي ويفسر علاقته بالعمليات غير المرئية التي تحدث داخل العضوية سواء العقلية منها أم الجسدية من جهة وعلاقته بالمثيرات والأحداث الخارجية من جهة أخرى[2]، ويعرف أيضاً بأنه: العلم الذي يتخصص بدراسة النفس البشرية بغية فهمها ومعرفة القوى والتفاعلات داخلها وما تتضمنه من جزئيات وطاقات ورغبات ودوافع وانفعالات وذكريات[3]، ويعرف كذلك بأنه: العلم الذي يدرس سلوك الإنسان من خلال وصفه وتفسيره[4]، وبأنه العلم الذي يدرس السلوك بشتى أنواعه الظاهرية والداخلية[5]، وبأنه الدراسة العلمية لسلوك الكائنات الحية بما في ذلك الإنسان بغية التوصل إلى فهم السلوك أو تفسيره[6].

---

(1) عبد الله عبد الحي موسى (1994)المدخل إلى علم النفس، ط4، مكتبة الخانجي، القاهرة، ص37 – ص38، بتصرف.

(2) محي الدين توق وعبد الرحمن عدس (1993) المدخل إلى علم النفس ، ط3، مركز الكتب الأردني، عمان، ص3، بتصرف.

(3) أحمد محمد عبد الخالق وعبد الفتاح محمود دويدار (1993) علم النفس: أصوله وتطبيقاته، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص13، بتصرف.

(4) أحمد عزت راجح (1977) أصول علم النفس، ط11، دار المعارف، القاهرة، ص20.

(5) عمر الشيباني (1996) أسس علم النفس العام، ط1، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ص18 – ص20، بتصرف.

(6) عبد الحليم السيد وآخرون (1990) علم النفس العام، ط3، مكتبة غريب، القاهرة، ص18.

ولقد صاغ العديد من العلماء تعريفات متعددة لعلم النفس وذلك تبعاً للمدارس التي ينضوون تحت لوائها، ومن تلك التعريفات[1]:

1- أنه العلم الذي يدرس سلوك العضوية بصورة عامة.

2- أنه العلم الذي يدرس ما يقوم به الأفراد من استجابات إزاء مثيرات بيئاتهم.

3- أنه العلم الذي يدرس السلوك وما يصدر عن الإنسان من أقوال وأفعال ظاهرة.

4- أنه العلم الذي يدرس وظائف الدماغ.

5- أنه العلم الذي يدرس الحياة النفسية وما تتضمنه من أفكار ومشاعر وميول وإحساسات ورغبات وذكريات وانفعالات.

وعليه يمكن الاستنتاج بأن علم النفس يهتم بما يلي:

- الأفكار والسلوكيات الظاهرة.
- العمليات العقلية.
- الأحاسيس والمشاعر.

وقد تعود كثرة وتنوع المحاولات لتعريف علم النفس إلى جملة من الأسباب لعل من أكثرها أهمية التطورات التي خاض غمارها علم النفس منذ تأسيسه وحتى يومنا هذا، بالإضافة إلى أنه من العلوم الإنسانية والتي قد يكون الاتفاق على جزئياته أمراً بالغ التعقيد لذا تظهر الاختلافات في وجهات النظر والنظريات المفسرة لماهية هذا العلم.

---

(1) جودت بني جابر وآخرون (2002) المدخل إلى علم النفس، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع والدار العلمية الدولية، عمان، ص12.

أهداف علم النفس:

تجمع الكتب المؤلفة في علم النفس وجهود العلماء في هذا الميدان على أن علم النفس يهدف إلى تحقيق أمور ثلاثة رئيسة هي:

1- فهم وتفسير السلوك

يدل هذا الهدف العام لعلم النفس على السعي الحثيث لوصف العلاقات والروابط ضمن هذا العلم بغية إدراك حقيقة ما، ولفهم وتفسير أية ظاهرة نفسية لابد من اتباع المنهج العلمي القائم على الملاحظة الدقيقة والتجارب المضبوطة وتوظيف أدوات القياس الصادقة والثابتة واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للوصول إلى نتائج فاعلة[1]، ويشير الفهم إلى عملية شرح أو تفسير العلاقات بين المفاهيم أو المتغيرات ذات العلاقة بالظاهرة موضع الاهتمام، ويعتبر الفهم الهدف الأساس للعلم، وعليه فإن الأفكار التي تقدم فهماً واضحاً وحقيقياً للظاهرة لابد وأن تكون قابلة للإثبات تجريبياً [2]، ويتضمن فهم الظاهرة مجموعة أبعاد هي: الوصف الدقيق للظاهرة، وتعرف الأسباب المؤدية إليها، والوصول إلى مبادئ وقوانين تفسر العلاقة بين المتغيرات.

2- التنبؤ

ويشير التنبؤ إلى المقدرة على توقع الأحداث والظواهر التي قد تحدث في المستقبل وذلك استناداً على فهم وتفسير السلوكيات والظواهر، وهذا يعني أن التنبؤ يعتمد بشكل محوري على الهدف الأول لعلم النفس (الفهم)، وبناء

(1) علي فالح الهنداوي، وعماد عبد الرحيم الزغول (2002) مبادئ أساسية في علم النفس، ط1، دار حنين للنشر والتوزيع، عمّان، ص34، بتصرف.

(2) جودت بني جابر وآخرون، المدخل إلى علم النفس، م.س، ص18 – ص19، بتصرف.

على الفهم يمكن الاستدلال وتوقع حدوث أمر ما بناء على إرهاصات دالة على حدوثها. ولعل مستوى التنبؤ في علم النفس لا يصل في دقته إلى درجة اليقين كما في العلوم الطبيعية، وهذا لا ينفي أن كثيراً من الحقائق والمعلومات اليقينية في علم النفس قد ساعدت كثيراً على التنبؤ بالكثير من الظواهر النفسية، وبالتالي قد ساعدت في تقديم حل لكثير من المشكلات النفسية[1].

3- الضبط

ويعني الضبط المقدرة على التحكم والسيطرة على ظروف ومعطيات ظاهرة أو موقف ما، ويعتبر الضبط من الأمور بالغة التعقيد وذلك بفعل كثرة وتعقيد المتغيرات والعوامل التي تتفاعل فيما بينها لإحداث ظاهرة ما. وتتوقف عملية الضبط على وجود علاقات سببية بين متغيرين أو أكثر وعلى إمكانية قياس ومعالجة أحدها لتعرف دوره وتأثيره في المتغيرات الأخرى[2].

جهود العلماء المسلمين في علم النفس:

لم يكن لإبداعات المسلمين في ظل الخلافة الإسلامية حداً يمكن التوقف عنده، فلقد شجع الخلفاء المسلمون المتعاقبون على طلب العلم والتطوير المستمر في شتى العلوم، ولم يكن العالم المسلم ليقبل أن يكن مبدعاً في علم أو في ميدان واحد وحسب، فتراه طبيباً ماهراً وفقيهاً يقصده العامة، وهو في الوقت عينه عالم رياضيات أو اجتماع أو فلسفة أو أحياء، أو غير ذلك من العلوم، ولقد كان ولم يزل للعلماء المسلمين فضل جلل على الكثير من العلوم حتى أن مخطوطاتهم وأبحاثهم ودراساتهم تشكل المصادر الأولية

---

(1) جمال القاسم وآخرون (2001) مبادئ علم النفس، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان، ص17، بتصرف.

(2) جودت بني جابر وآخرون، المدخل إلى علم النفس، م.س، ص19، بتصرف.

والركائز الأساسية للعلوم التي يتم تدريسها في الجامعات الكبرى في العالم المعاصر.

أما على صعيد علم النفس فلم يكن الحال ليختلف عن العلوم الأخرى، فقد برز العلماء المسلمون في هذا العلم وقدموا آراءهم وأبرزوا مقترحاتهم حول مفهوم النفس والعديد من الموضوعات النفسية، فمثلاً يرى الفارابي أن النفس كيان روحي غير منفصل عن الجسد بل إنها رهينة به، كما يعتبرها مجموعة من القدرات والمهارات التي تقود صاحبها إلى المعرفة والإحساس والإدراك والتذكر والفهم وغيرها، أما ابن سينا فقد كان مهتماً بالإحساس والإدراك وتحدث في هذا الميدان عن الحواس الظاهرة والحواس الداخلية، كما تطرق إلى الكيفية التي يدرك بها العقل الأشياء الموجودة حوله، واهتم ابن سينا بموضوع الانفعالات النفسية، الخاصة بالبشر والتي لا يوجد مثلها لدى الكائنات الحية الأخرى، ولقد بين ابن سينا العلاقة بين المرض الجسمي والحالة النفسية لدى المريض، هذا مع العلم بأن ابن سينا قد برع في ميدان العلاج النفسي، وقصصه في علاج العشق والعشاق مشهورة في التاريخ الإسلامي.

أما ابن خلدون فقد برع في موضوعي الشخصية والتعلم، حتى أنه ابتكر نظرية في التعلم، هذا بالإضافة إلى تصنيفه لأنماط الشخصية وتبيان دور كل نمط في نجاح أو إخفاق الفرد في عمل ما [1]، ومع أن ابن خلدون كان مهتماً بعلم الاجتماع إلا أنه اعتبر أن علم النفس شبيهاً بعلم الاجتماع من حيث خضوعه لقوانين خاصة.

---

(1) عبد الله عبد الحي موسى (1994) المدخل إلى علم النفس، ط4، مكتبة الخانجي، القاهرة، ص30، بتصرف.

وعليه فقد بذل المسلمون جهوداً جليلة في ميدان علم النفس قبل ظهوره في العالم الغربي بقرون عديدة، ولقد تجلت منجزات وإسهامات العلماء العرب والمسلمين في ميدان العلاج النفسي على وجه الخصوص، فبرع أولئك العلماء في معالجة الكوابيس والتشنجات العصبية والعضلية وحالات الارتعاش والفالج والصرع واضطرابات الدماغ وأشكال الصداع المتنوعة[1]، وكما سبق أن ذكر فقد اشتهر علماء مسلمون عديدون في هذا المضمار، ولعل من أبرز هؤلاء العالم المسلم ابن سينا الذي قدم إسهامات ملفتة للنظر في علاج العشق الذي يصل بالعاشق إلى حالة مرضية بائسة.

واقع علم النفس:

يُنظر إلى علم النفس – وعلى وجه الخصوص في دول الوطن العربي – نظرة تشوبها بعض الريبة أو سوء الفهم تجاه مضمون هذا العلم ودوره في التعامل مع الإنسان، ولا ينبغي علينا القلق أو التوجس إن علمنا أن المثقفين والمتعلمين ينظرون تلك النظرة قبل غير المتعلمين، فتلك النظرة تمركزت في عقول كثير من الناس، ولعل المختصين في علم النفس يلحظون مظاهر تلك النظرة بوضوح وذلك من خلال المناقشات واللقاءات التي يخوضونها مع شرائح مختلفة من المجتمع.

---

(1) نبيه السامرائي وعثمان أمين (2002) مقدمة في علم النفس، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، ص26، بتصرف.

وفي هذا الصدد قام الدكتور مصطفى سويف بدراسة أكاديمية مسحية في جمهورية مصر العربية؛ لتعرف رأي المجتمع في علم النفس، وقد أسفرت تلك الدراسة عن النتائج التالية[1]:

1- أن (20 ٪) من أفراد عينة الدراسة يعتبرون علم النفس رديفاً للسحر والشعوذة.

2- أن (20 ٪) من أفراد عينة الدراسة لا يمتلكون أية فكرة عن موضوع علم النفس.

3- أن (47 ٪) من أفراد عينة الدراسة لا يعرفون اسم أي عالم مشهور في ميدان علم النفس.

4- أن (53 ٪) من أفراد عينة الدراسة لا يعرفون شيئاً عن علم النفس ولم يقرأوا أي بحث أو كتاب متخصص في هذا العلم.

لقد بينت هذه الدراسة أن ثمة نظرة غير إيجابية تجاه علم النفس تتمركز في أوساط المتعلمين والمثقفين في المجتمع المصري والتي يمكن تعميمها على كافة المجتمعات العربية، وقد كانت تلك الدراسة على الأغلب في عام 1978، وهي سنة تأليف الدكتور مصطفى سويف لكتابه "علم النفس الحديث" ويمكن رد طبيعة نتائج دراسته إلى أن علم النفس لم يكن منتشراً بشكل ملحوظ في المجتمعات العربية، وكان مجرد الحديث عن علم النفس أو عن ضرورة الذهاب إلى طبيب أو أخصائي نفسي يعتبر وصمة جنون أو عدم احترام للمريض النفسي، هذا مع عدم إنكار أن هذه النظرة لا زالت موجودة في مجتمعاتنا العربية ولكنها قد تكون بشكل أقل من السابق، وينبغي التذكير

---

(1) مصطفى سويف (1978) علم النفس الحديث: معالمه ونتائج من دراساته، مكتبة الأنجلو المصرية، ص3 – ص20، بتصرف.

في هذا الصدد بأن أفراد المجتمعات المتقدمة لا يجدون ضيراً في مراجعة الأطباء والأخصائيين النفسيين، حتى أن كثيراً منهم يرتادون مراكز وعيادات الصحة النفسية بشكل دوري بل ويعتبرونها أمراً ضرورياً للاطمئنان على صحتهم النفسية.

وللتأكد من احتمال بقاء النظرة السلبية تجاه علم النفس أو عدمها، وبعد الاطلاع على الدراسة المذكورة آنفاً، فقد قام مؤلف هذا الكتاب بإجراء استطلاع رأي حول " رأي طلبة الجامعة الأردنية بعلم النفس " حيث قام المؤلف باختيار عينة عشوائية مكونة من (100) طالب وطالبة من الجامعة الأردنية في عمّان لتعرّف رأيهم في هذا العلم، وقد كان هذا الاستطلاع مؤلفاً من خمس أسئلة مغلقة وسؤال مفتوح، وفيما يلي نص هذا الاستطلاع:

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب ، أختي الطالبة :

بين أيديكم استطلاع للرأي هدفه تعرف آراء طلبة الجامعة الأردنية بعلم النفس ، أرجو تعبئة هذا الاستطلاع المكون من خمسة أسئلة اختيار من متعدد وسؤال مفتوح ، علماً بأن هذا الاستطلاع مصمم لغايات البحث العلمي.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث : هشام يعقوب مريزيق

أولاً : جنس معبئ الاستطلاع : ذكر أنثى (يرجى وضع دائرة حول الاختيار الذي يعبر عن جنس معبئ الاستطلاع)

ثانياً : أسئلة الاختيار من متعدد (يرجى اختيار الإجابة التي تعبر عن رأيك ، بوضع إشارة × في المكان المخصص لها).

الرقم	الفقـــــــرة	مؤيد بشدة	مؤيد	لا رأي	معارض	معارض بشدة
1	هل تؤيد أن علم النفس يعتبر علماً هاماً كغيره من العلوم؟					
2	هل تؤيد أن المتخصصين في علم النفس يعانون من عقـد نفسية ولو بسيطة؟					
3	هل تؤيد بأن تكون أخصائياً نفسياً يوماً ما؟					
4	أ. للذكور : هل تؤيد إقامة علاقات صداقة مع طلبة مـن قسم علم النفس؟					
	ب. للإناث : هل تؤيدين إقامة علاقات صداقة مع طالبات من قسم علم النفس؟					
5	هل تؤيد / تؤيدين بأن يكون شريك حياتك متخصصاً في علم النفس؟					

ثالثاً : السؤال المفتوح (يرجى الإجابة بما لا يزيد عن سطرين)

– عبر عن رأيك في علم النفس بالطريقة التي تراها مناسبة.

____

____

____

وقد كانت نتائج هذا الاستطلاع مغايرة بعض الشيء أو بالأحرى أكثر إيجابية من نتائج الدراسة المذكورة سابقاً، فكانت نتائج الاستطلاع كما هو موضح في الجدول التالي:

الرقم	الفقـــرة	مؤيد بشدة	مؤيد	لا رأي	معارض	معارض بشدة
1	هل تؤيد أن علم النفس يعتبر علماً هاماً كغيره من العلوم؟	%34	%54	%8	%4	%0
2	هل تؤيد أن المتخصصين في علم النفس يعانون من عقد نفسية ولو بسيطة؟	%4	%36	%22	%26	%12
3	هل تؤيد بأن تكون أخصائياً نفسياً يوماً ما؟	%12	%34	%14	%34	%6
4	أ. للذكور: هل تؤيد إقامة علاقات صداقة مع طلبة من قسم علم النفس؟	%11.1	%66.7	%16.7	%5.5	%0
	ب. للإناث: هل تؤيدين إقامة علاقات صداقة مع طالبات من قسم علم النفس؟	%15.6	%56.3	%28.1	%0	%0
5	هل تؤيد/ تؤيدين بأن يكون شريك حياتك متخصصاً في علم النفس؟	%10	%38	%20	%18	%14

أما السؤال المفتوح فقد كانت ما نسبته (70٪) من الإجابات التي يمكن اعتبارها آراء إيجابية، وما نسبته (14٪) من الإجابات التي يمكن اعتبارها آراء سلبية، فيما كانت ما نسبته (14 ٪) من أفراد العينة لم يقوموا بالإجابة عن هذا السؤال.

وبناء على نتائج هذا الاستطلاع يمكن الزعم بأن النظرة إلى علم النفس تتحول بشكل تدريجي نحو الأفضل، ذلك أن انتشار هذا العلم بدأ بالاتساع على نحو متزايد، كما ازداد الإقبال على التخصص فيه في السنوات الأخيرة، وبدأت مظاهر الاهتمام به تأخذ حيزاً ملحوظاً سواء أكان ذلك في الكتب المتخصصة أم في البحوث والدراسات والمقالات، أم في البرامج التلفزيونية، إلا أنه لا يمكن إنكار أن علم النفس لا يزال غريباً مقارنة بالعلوم الإنسانية الأخرى، وعلى وجه الخصوص في دول ومجتمعات الوطن العربي.

فروع علم النفس:

على الرغم من أن علم النفس يعتبر من العلوم الحديثة، إلا أنه امتد ليشمل كافة مجالات الحياة فهو في الطب وفي التربية والتعليم وفي الاقتصاد وفي الصناعة والتجارة والسياسة والجرائم وغيرها من الميادين الحياتية المختلفة، ولقد أدى دخول علم النفس في مناحي الحياة المختلفة إلى نشوء فروع لهذا العلم اعتبر كل فرع منها علماً قائماً بذاته، ذلك أن علم النفس يعنى بالبحث والاستقصاء في الصفات والخصائص النفسية لدى الفرد في كافة مجالات الحياة، ولعل ذلك من أكثر الأسباب وجاهة وراء تعدد فروع هذا العلم واتساعها، هذا بالإضافة إلى زيادة تعقيد أوجه الحياة في العالم من حولنا، وعليه فقد كان من المنطقي بل ومن الضروري أن يتشعب علم النفس ويزداد تخصصاً ودقة في المجالات والميادين التي يحاول سبر أغوارها وتحليل النفس الإنسانية في أتونها وذلك لمواكبة المستجدات والتطورات المتسارعة التي أوجدتها متطلبات العصر الحديث، وبناء على ما تقدم فإنه يمكن تصنيف علم النفس إلى أقسام وفروع عدة منها:

1- علم نفس النمو: ويهتم بتتبع النمو النفسي للفرد عبر مراحل حياته منذ لحظة الإخصاب وحتى اكتمال النضج، ويرى البعض أن هذا الفرع من علم النفس يستمر في الاهتمام بالفرد بحثاً وتحليلاً حتى اللحظات الأخيرة من حياته.

2- علم النفس التربوي: ويهتم هذا الفرع بدراسة وتحليل العمليات التربوية والتعليمية بما تتضمنه من عمليات أكاديمية وتعليمية وعلاقات بين أعضاء الأسرة التربوية، كما يهتم بتوجيه وتنظيم عمليات اكتساب المعرفة وتطوير المهارات اللازمة للإنتاج التربوي وتطوير القدرات والطاقات التي تسهم في إنجاح العملية التربوية .

3- علم النفس الصناعي والتنظيمي: وهو ذلك المجال الذي يهتم بدراسة السلوك الإنساني في بيئة العمل ويركز عليه، بفعل تعقيد معظم الوظائف والتخصصات المهنية وحاجتها إلى عدد كبير من المهارات الحركية والعقلية[1]، وبعبارة أخرى فإنه يهتم ببحث ودراسة الخصائص والسمات النفسية للأنشطة المهنية، وما يتطلبه ذلك من مهارات وأساليب وأدوات لتحسين ظروف العمل وتنظيمها والوصول إلى أعلى مستويات الإنتاجية وأكثرها جودة.

4- علم النفس الطبي: ويهتم بدراسة الخصائص النفسية لأطراف الميدان الطبي، والبحث في نشاطات الأطباء وسلوكيات المرضى وتحليل العلاقات بينهم، وتوجيه التقدم الطبي لخدمة المرضى بأفضل الأساليب والطرق الممكنة، كما يدرس هذا الفرع علاقة الظواهر النفسية وتأثيرها

(1) ريجيو رونالد (1999) المدخل إلى علم النفس الصناعي والتنظيمي، ترجمة: فارس حلمي جبر، دار الشروق، عمّان، ص13 – ص14 .

على الدماغ، بالإضافة إلى دراسة تأثير الأدوية والمستحضرات الطبية في السلوك البشري، وذلك من أجل الوصول إلى أفضل مستويات الصحة البدنية والنفسية من خلال توظيف التأثيرات النفسية في العلاج.

5- علم النفس العسكري: ويهتم هذا الفرع بدراسة وتحليل الخصائص والسمات النفسية لأفراد القوات المسلحة سواء أكان ذلك في حالات السلم أم الحرب، وكذلك بتوجيههم نحو التصرفات والسلوكيات التي تسهم في قيامهم بوظائفهم على أكمل وجه وبما يكفل تحقيق النجاح الفاعل في عمل القوات المسلحة، وذلك من خلال تطوير قدراتهم ومهاراتهم العسكرية، كما يبحث هذا الفرع بتنظيم العلاقات بين الأفراد أنفسهم وبينهم وبين رؤسائهم في الجيش، وكذلك تدريبهم على التعامل الأمثل مع الأسلحة وتشجيعهم على أن يجعلوا من جيشهم جيشاً عصرياً، ولعل من أبرز ما يقترن بهذا الفرع ما يعرف بمفهوم الحرب النفسية، والتوجيه المعنوي، والإعلام الحربي، وغيرها من المصطلحات والمفاهيم التي تهدف إلى تعزيز الروح المعنوية لدى أفراد الجيش والشعب التابع له، وإلى تحطيم معنويات الخصم وتقليص ثقته بنفسه وبقدراته.

6- علم نفس الشخصية: يهتم هذا الفرع بدراسة وتحليل الخصائص النفسية لدى الفرد، والبحث في العوامل المؤثرة في تلك الخصائص، فهو يدرس أنماط السلوك والنشاطات الإنسانية، والدوافع والانفعالات والعوامل المؤثرة فيها وأنماط الشخصية المختلفة باختلاف الطبائع والأمزجة البشرية، كما يهتم بدراسة الفروق الفردية بين الأفراد، وعليه فإنه يسهم في تحليل وتفسير وتقييم السلوكيات البشرية.

7- علم النفس الفسيولوجي: ويهتم بدراسة العمليات البيولوجية والسلوكيات وتعرف العلاقة بينها، حيث أن السلوكيات تصدر من خلال ارتباط وثيق بجزء أو جهاز من أجهزة الجسم، ويسعى هذا الفرع إلى تعرف طبيعة عمل أجزاء الجسم المختلفة وأجهزته وأعضائه أثناء قيام الفرد بسلوكياته، فمثلاً يهتم علم النفس الفسيولوجي بمعرفة تأثير الهرمونات أو العقاقير في سلوك الفرد، كما يهتم بمعرفة أجزاء الدماغ وعلاقة كل جزء بالسلوكيات الصادرة، وهذا على سبيل المثال لا الحصر.

8- علم النفس الاجتماعي: ويهتم هذا الفرع بدراسة سلوك الفرد أثناء تفاعله مع الآخرين، كما يبحث هذا الفرع في سلوك الجماعات سواء أكانت تجمعات صغيرة كجماعة الرفاق أو الزملاء مثلاً، أم كبيرة كالمجتمع أو المؤسسة، فهو يدرس العلاقات بين الأفراد في المجتمعات ويمعن في وصفها وتفسيرها وتحليلها وذلك بهدف تعرف العوامل المؤثرة فيها ودرجة فاعليتها في منظومة المجتمع وما قد تسفر إليه من نتائج .

9- علم النفس القانوني: وينظر في المسائل التي تضمن تطبيق القانون واحترامه. وينقسم هذا الفرع إلى أقسام عديدة، منها: علم النفس القضائي الذي يهتم بدراسة الخصائص النفسية للمجرمين وأقوال الشهود وسلوك المتهمين وكيفية إجراء التحقيق معهم، وعلم النفس الجنائي الذي يدرس سلوك المجرم والقضايا المرتبطة بتكوين شخصيته، ولا سيما الدوافع التي تكمن وراء ارتكابه للجريمة، وعلم نفس الجانح الذي يدرس الصفات النفسية عند الأحداث الجانحين والعوامل الذاتية والبيئية التي تدفعهم إلى الجناح، وعلم نفس إعادة تربية المجرمين الذي يهتم بالكشف عن السمات النفسية لدى السجناء ومعالجة القضايا السيكولوجية المتعلقة بتربيتهم[1].

---

(1) بدر الدين عامود، علم النفس في القرن العشرين (ج1)، م.س، ص

10- علم نفس الشواذ: ويهتم بدراسة وتحليل السلوك الشاذ وتعرف أسبابه والعوامل المؤدية إليه ومظاهره المختلفة ونتائجه، ويقصد بالسلوك الشاذ تلك التصرفات المتطرفة والخارجة عن كل ما هو مألوف أو مقبول، وقد يكون السلوك الشاذ بسيطاً وقد يكون مَرَضياً أو شديداً، وعليه يسعى علم نفس الشواذ إلى الكشف عن الاضطرابات النفسية بشكل مبكر وتشخيصها بهدف الوقاية من استفحالها مستقبلاً .

11- علم النفس الإكلينيكي: ويسمى أيضاً بعلم النفس العيادي، أو علم النفس السريري، وهو فرع تطبيقي من فروع علم النفس، حيث يمكن للأخصائي الإكلينيكي أن يمارس عمله في عيادة خاصة، فهذا الفرع يهتم بالكشف عن المشكلات النفسية لدى الأفراد وتشخيصها وتقديم العلاج النفسي والسلوكي للعميل، وقد يظن البعض أن هذا الفرع هو ذاته علم النفس الطبي أو الطب النفسي، فهذا ظن خاطئ، إذ أن الطب النفسي يتضمن استخدام العقاقير والأدوية كما أنه فرع من فروع الطب، أما علم النفس الإكلينيكي فإنه يستخدم العلاج بالطرق النفسية والسلوكية وحسب، هذا مع عدم إنكار أهمية العلاقة الوثيقة بين الطب النفسي وعلم النفس الإكلينيكي فهما يعملان بتكامل وتناغم لمعالجة الفرد وجعله أكثر تكيفاً مع بيئته.

12- علم النفس المقارن: ويهتم هذا الفرع بمقارنة سلوكيات الحيوانات مع سلوكيات الإنسان، حيث تتم دراسة سلوكيات الحيوانات وتحليلها وتفسيرها ومن ثم إيجاد أوجه الشبه أو الاختلاف مع المظاهر النفسية والسلوكية لدى الإنسان، كما يهتم بدراسة تاريخ السلوك الإنساني والعوامل المؤثرة فيه عبر الزمن.

أما علم النفس العام فهناك من يراه أصلاً وقاعدة للفروع السابق ذكرها ولفروع أخرى لم يرد ذكرها في هذا الكتاب [1]، وثمة من يراه فرعاً قائماً بذاته أسوة بالفروع الأخرى في علم النفس[2]، ولعل هذا التباين في وجهات النظر حول علم النفس العام وموقعه على خارطة علم النفس لا يمثل مشكلة مستعصية، حيث يمكن النظر إليه من كلا المدخلين، فهو من جهة يمثل بالفعل الأساس والمنطلق الذي انبثقت عنه فروع علم النفس، وهو من جهة أخرى يمثل جانباً حيوياً في علم النفس من خلال ما يقدمه من أفكار يمكن الاسترشاد بها إلى العمل في الميادين المختلفة من منظور نفسي وعليه يمكن اعتباره فرعاً من فروع علم النفس.

مدارس علم النفس:

لعلم النفس مدارس وتوجهات عديدة انتشرت في بقاع العالم المختلفة، وقد اعتبرت بمثابة مرجعيات وأصول راسخة للعلماء الذين تأثروا بمبادئها، فعملوا ضمن أطرها وقواعدها بحثاً وتطويراً، ونظراً لسعة ميدان علم النفس وكثرة تشعباته فقد تعددت مدارسه، ولعل من أشهر تلكم المدارس ما يلي:

1- المدرسة البيولوجية

ويرى هذا الاتجاه بأن العوامل الفسيولوجية تلعب الدور الأبرز في تفسير السلوك، فالدماغ هو الذي يتحكم بالسلوك الإنساني.

---

(1) حلمي المليجي (1972) علم النفس المعاصر، ط2، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ص32، بتصرف.

(2) عبد الرحمن عيسوي (1984) معالم علم النفس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ص13، بتصرف.

2- مدرسة التحليل النفسي

وقد ارتبط هذا الاسم بالعالم النفسي سيجموند فرويد، كما يعتبر كل من أدلر ويونغ من المؤسسين له ومن رواده الذين سعوا في انتشاره، ويرى هذا الاتجاه بأن الميول الغريزية لدى الفرد هي التي تحكم سلوكه، ولا يمكن تفسير السلوك الإنساني إلا بدراسة أثر تلك الميول عليه، والتي أطلق عليها فرويد اسم اللاشعور، ويمكن اعتبار مصطلح اللاشعور أحد ابتكارات مدرسة التحليل النفسي وبمعنى أدق فإنه من الإضافات التي أوجدها فرويد في قاموس علم النفس، ومنذ تلك اللحظة لم يعد علم النفس يعتبر علم الشعور، فقد واجه فرويد هذه التسمية، فالشعور من وجهة نظر فرويد لا يعدو كونه جزءاً يسيراً من كل كبير يعتبر اللاشعور أبرز وأكبر محتوياته.

3- المدرسة المعرفية

وتؤكد هذه المدرسة على دور الذاكرة في معالجة المثيرات والظروف والسلوكيات المختلفة وإخضاعها لعملية تحويلية قبل القيام بأية استجابة.

4- المدرسة السلوكية

يعتبر جون واطسون مؤسس هذه المدرسة التي اصطدمت بالمدرسة البنائية، حيث أنكرت المدرسة السلوكية على المدرسة البنائية تركيز الأخيرة المطلق على وصف الحالة الشعورية وكذلك دراستها للسلوكيات القابلة للملاحظة غير المباشرة، هذا بالإضافة إلى انتقاد أسلوب الاستبطان، لذا جاءت المدرسة السلوكية لتدرس وتحلل السلوكيات القابلة للملاحظة المباشرة، ولتبعد وتفند النداءات التي تركز على دور السلوكيات الغريزية.

وتؤكد هذه المدرسة على أن السلوك الظاهر والبادي للعيان هو ما ينبغي وصفه وتحليله وتفسيره بصرف النظر عن العمليات العقلية أو الميول

الغريزية أو غيرها مما ذهبت إليه المدارس الأخرى، وفي ذلك إشارة إلى دور البيئة المحيطة بالفرد في التحكم بسلوكه. وقد ظهرت المدرسة السلوكية - والتي يعتبر سكينر أيضاً من أبرز روادها ومنظريها - لتكون بمثابة رد فعل طبيعي للمدارس أو النظريات السابقة لها التي كانت تتسم بشيء من الغموض في وصف وتفسير الظواهر النفسية، وعليه فلقد اعتمد رواد المدرسة السلوكية الأسلوب التجريبي الدقيق القائم على الملاحظة الموضوعية والتقدير الكمي[1]، وعليه فإن الفكرة التي يود السلوكيون إيصالها تكمن في أن السلوك هو لب علم النفس ومادته الحقيقية.

5- المدرسة الإنسانية

وقد رفضت هذه المدرسة أثر جميع العوامل التي نادت بها المدارس الأخرى فهي ترى أن إرادة الفرد هي التي تحكم سلوكه وتؤثر في أقواله وأفعاله وتوجهاته.

6- مدرسة الجشطلت

وتؤكد على تأثير البيئتين الاجتماعية والمادية في سلوك الفرد على اختلاف البيئات والأفراد، كما تؤكد على الفروق الفردية والبيئية في ذلك، ويعتبر كوفكا مؤسسها ورائدها، وتنظر هذه المدرسة إلى الأشياء على أنها (كل) حيث يشكل هذا الكل مجموعاً لأجزائه ضمن تنظيم محدد، وهذا يرتبط بمقدرة العقل على إدراك الشكل النهائي لمجموع الأجزاء، وليس مجرد النظر إليها بصفتها أجزاء منفصلة، وبذلك اصطدمت المدرسة الجشطلتية مع المدرسة البنائية التي تركز على العناصر الأساسية (الأولية) للظاهرة النفسية.

---

(1) عثمان علي أميمن (2000) في نظريات الشخصية، مطبعة عصر الجماهير، ص206 – ص207، بتصرف.

7- المدرسة البنائية

يعتبر فونت مؤسس هذه المدرسة وأبرز منظريها، وتعتمد هـذه المدرسـة على علم الكيمياء في وصف الحالـة الـشعورية وفي تفـسير الظـواهر النفـسية وتصنيفها وتحليلها إلى عناصـرها الأساسـية، وذلـك اعتمـاداً علـى أسـلوب الاستبطان.

8- المدرسة الوظيفية

يعتبر وليم جيمس أبـرز روادهـا، حيـث ظهـرت كـرد فعـل منـاهض للمدرسة البنائية، فاهتمت بتحليل أفعال الفرد والعمليات العقلية من الناحية الوظيفية على اعتبار أنها عمليات دينامية تسهم في التكيف مع البيئة المحيطة.

ملخص الفصل:

- يسعى علم النفس إلى دراسة وتحليل شخصية الفرد وعملياته العقلية وطرق تفكيره وسلوكياته المختلفة بأسلوب علمي دقيق.
- يعتبر عالم النفس الألماني وليم فونت مؤسس علم النفس، فهو أول من أدخل هذا العلم إلى المختبر وذلك عام 1879.
- ظهر علم النفس بمعناه الحالي في القرن التاسع عشر.
- يمكن تعريف علم النفس بأنه دراسة محتويات ومضامين النفس الإنسانية بما تتضمنه من اعتقادات وقيم واتجاهات ومشاعر وذكريات ودوافع وانفعالات.
- يهدف علم النفس إلى: فهم وتفسير السلوك، والتنبؤ بالأحداث والظواهر، والضبط والسيطرة .
- برز العلماء المسلمون في علم النفس وقدموا آراءهم وأبرزوا مقترحاتهم حوله.
- تجلت منجزات وإسهامات العلماء العرب والمسلمين في ميدان العلاج النفسي على وجه الخصوص.
- بدأت النظرة إلى علم النفس في دول الوطن العربي تتحول بشكل تدريجي نحو الأفضل، إلا أنه لا يزال غريباً مقارنة بالعلوم الإنسانية الأخرى.
- امتد علم النفس ليشمل كافة مجالات الحياة فهو في الطب وفي التربية والتعليم وفي الاقتصاد وفي الصناعة والتجارة والسياسة والجرائم وغيرها من الميادين الحياتية المختلفة.
- لعلم النفس مدارس وتوجهات عديدة انتشرت في بقاع العالم المختلفة، وقد اعتبرت بمثابة مرجعيات وأصول راسخة للعلماء الذين تأثروا بمبادئها.

مراجع الفصل:

- أحمد عزت راجح (1977) أصول علم النفس، ط11، دار المعارف، القاهرة.
- أحمد محمد عبد الخالق وعبد الفتاح محمود دويدار (1993) علم النفس: أصوله وتطبيقاته، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- بدر الدين عامود (2001) علم النفس في القرن العشرين ج1، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق.
- جمال القاسم وآخرون (2001) مبادئ علم النفس، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان.
- جودت بني جابر وآخرون (2002) المدخل إلى علم النفس، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع والدار العلمية الدولية، عمان.
- حلمي المليجي (1972) علم النفس المعاصر، ط2، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
- ريجيو (رونالد) (1999). المدخل الى علم النفس الصناعي والتنظيمي. ترجمة: فارس حلمي. عَمان: دار الشروق.
- عبد الله عبد الحي موسى (1994) المدخل إلى علم النفس، ط4، مكتبة الخازنجي، القاهرة.
- عبد الحليم السيد وآخرون (1990) علم النفس العام، ط3، مكتبة غريب، القاهرة.
- عبد الرحمن عيسوي (1984) معالم علم النفس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

- عثمان علي أميمن (2000) في نظريات الشخصية، مطبعة عصر الجماهير.
- علي فالح الهنداوي، وعماد عبد الرحيم الزغول (2002) مبادئ أساسية في علم النفس، ط1، دار حنين للنشر والتوزيع، عمّان.
- عمر الشيباني (1996) أسس علم النفس العام، ط1، دار الكتب الوطنية، بنغازي.
- محمد عودة الريماوي (1993) في علم نفس الطفل، منشورات الجامعة الأردنية، عمان.
- محي الدين توق وعبد الرحمن عدس (1993) المدخل إلى علم النفس ، ط3، مركز الكتب الأردني، عمان.
- مصطفى سويف (1978) علم النفس الحديث: معالمه ونتائج من دراساته، مكتبة الأنجلو المصرية.
- نبيه السامراتي وعثمان أمين (2002) مقدمة في علم النفس، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان.

الفصل الثاني
النمو

* مفهوم النمو
* مبادئ النمو
* العوامل المؤثرة في النمو
* مراحل النمو
* مرحلة الحمل (المرحلة الجنينية) .
* مرحلة الولادة
* مرحلة الطفولة المبكرة (مرحلة ما قبل المدرسة).
* مرحلة الطفولة المتوسطة.
* مرحلة الطفولة المتأخرة.
* مرحلة المراهقة.
* مرحلة الرشد.
* ملخص الفصل
* مراجع الفصل

مفهوم النمو:

يمكن تعريف علم نفس النمو بأنه دراسة مراحل نمو الإنسان منذ لحظة الإخصاب حتى اكتمال النضج، حيث تتضمن هذه المراحل جملة من التغييرات والتطورات التي يمكن تصنيفها إلى مراحل بحيث تتضمن كل مرحلة تطورات معينة يشترك فيها الأفراد بشكل عام، وتشمل هذه التطورات المجالات الجسدية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والسلوكية، ويتضمن النمو زيادة في حجم الجسم وتشكيل الأعضاء وتطورها، والتغيرات التي تحدث للفرد عضوياً وسلوكياً، حيث يشمل ذلك تطوراً إيجابياً عادة ومنتظماً يحدث للفرد في سني حياته حتى وصوله إلى درجة النضج الكامل وما يكتنف ذلك من تغيرات تركيبية ووظيفية في أجهزته وأعضائه الجسدية، بما يسهم في تفتح قدراته وتوظيفها في مراحل النمو المختلفة حيث تزداد تلك القدرات وتصبح أكثر فاعلية باكتمال النمو للأجهزة والأعضاء والأطراف الجسدية للإنسان.

ويمثل النمو شبكة معقدة من النضج والتعلم، ويشير إلى كافة التغيرات السلوكية التي تنجم عن تفاعل هذين العاملين، ولقد أكد علماء نفس النمو لسنوات عديدة خلت على ملاحظة وتسجيل مظاهر النمو المختلفة لاكتشاف معاييره من الطفولة المبكرة وحتى الرشد[1]، ولا يكتفي علم نفس النمو بالتعرف على الظاهرة السلوكية وحسب، بل إنه يتخطى ذلك لتعرف المتغيرات المسؤولة عن حدوث تلك الظاهرة وذلك بغية التنبؤ بها وضبطها[2].

---

(1) عبد المجيد نشواتي (2003) علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمّان، ص 147 – ص148 .

(2) شفيق حسان (1989) أساسيات علم النفس التطوري، مكتبة الرائد العلمية، بتصرف.

ويرى آخرون بأن النمو يتضمن دراسة التغيرات الحاصلة لدى الكائن الحي سواء أكان إنساناً أم حيواناً، وذلك منذ بداية تكوينه كجنين وحتى آخر لحظة من حياته في التغيرات والتحولات المتوقعة والتي تحدث بصورة منتظمة وثابتة وطويلة نسبياً، أما التغيرات المفاجئة أو المؤقتة التي تحدث للكائن الحي بسبب ظرف طارئ كالمرض مثلاً فإنها لا تندرج تحت مفهوم النمو، وبوجه عام فإن علماء نفس النمو يرون بأن النمو يختص بالتغيرات والتطورات الحاصلة لدى الكائن الحي وخصوصاً في المراحل الأولى من الحياة، فهي في تلك المراحل تعتبر تقدماً وتطوراً إيجابياً، كما يمكن اعتبارها تغيرات منتظمة وتكيفية وفاعلة في نمو الكائن الحي.

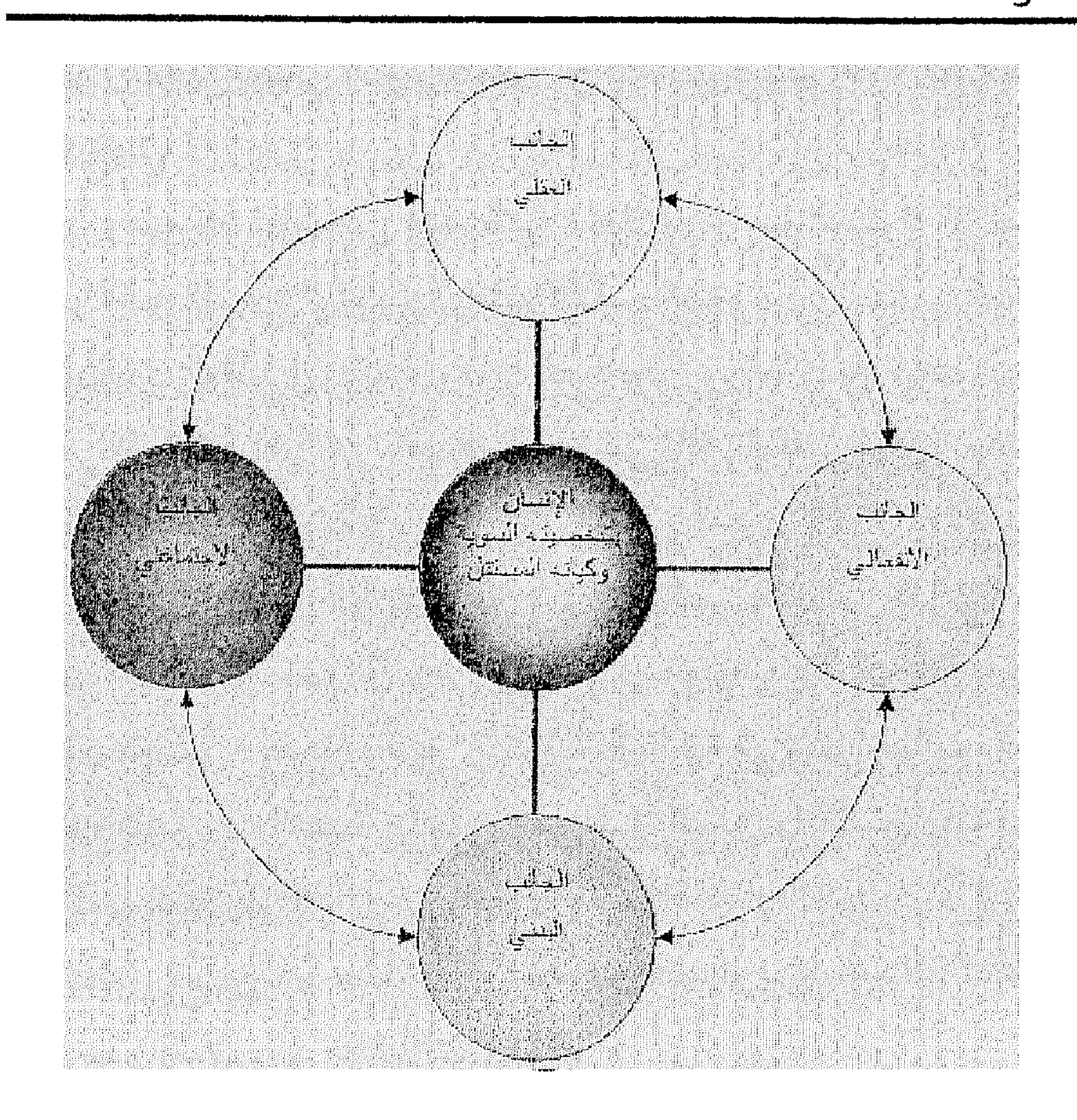
وتهدف دراسة علم نفس النمو إلى تعريف المهتمين في هذا الفرع الهام من فروع علم النفس بمراحل نمو الإنسان وبطرق وأساليب العناية بالأطفال أو الأفراد وتربيتهم وتنميتهم من مختلف الجوانب العقلية والبدنية والاجتماعية والانفعالية والسلوكية، فمن المعلوم أن الإنسان يولد ممتلكاً لخامات فطرية تبدأ بالتعبير عن نفسها على شكل قدرات عقلية أو حركية أو على شكل أنماط سلوكية مختلفة، ولا يخفى ما للبيئة في هذا المجال من تأثيرات جوهرية من خلال قيامها بإيجاد الظروف المساعدة لممارسة وتطوير الأنماط السلوكية المختلفة، كما يهدف علم نفس النمو إلى تعريف المهتمين من أخصائيين نفسيين أو معلمين أو مربين بأنماط النمو المختلفة باختلاف الأفراد وذلك من الناحيتين العقلية والبدنية، الأمر الذي يفرز فروقاً فردية بين الأفراد، لذا يصبح لزاماً على المهتمين في هذا المجال تعرف المراحل النمائية المتعاقبة والتغيرات التي تطرأ على الأفراد خلالها، إضافة إلى تعرف درجات

النمو والتطور الطبيعي لديهم للتمكن من التعامل معهم وفقاً لخصائصهم وقدراتهم.

وعليه فإن لعلم نفس النمو أثراً فاعلاً في دراسة السلوك الإنساني، فهو أحد الفروع الرئيسة في علم النفس العام الذي يدرس السلوك والعمليات العقلية في الإنسان، فهذا الفرع يعنى بدراسة السلوكيات البشرية منذ لحظة الإخصاب حتى اكتمال النضج من كافة الجوانب العقلية والبدنية والاجتماعية والانفعالية[1].

وتعتبر الجوانب التي يعنى بها علم نفس النمو متكاملة ومتداخلة فيما بينها، حيث يؤثر بعضها في بعض وتتفاعل فيما بينها، فالإنسان حين ولادته يكون مكتسباً – بطريقة فطرية – للخامة الأساسية من تلك الجوانب، ولكنها تخضع للتدريب والتنمية والتطوير من قبل المربين والمعلمين والمختصين وطلقين العنان لها للتفاعل مع بعضها وصياغة كيان الفرد المستقل بذاته والمتفاعل مع من هم حوله، ويمكن بناء على ذلك توضيح العلاقة التكاملية بين هذه الجوانب من خلال الشكل التالي :

(1) فوزي شاكر داود وآخرون (1983) مبادئ في علم النفس المطبعة الاقتصادية ،عمان، ص28، بتصرف.



شكل رقم (2-1) الجوانب المؤثرة في النمو وعلاقتها ببعضها البعض

مبادئ النمو:

النمو علم قائم بحد ذاته، حيث يخضع لمسلمات وقوانين ونظريات ومبادئ متفق عليها بين جمهور علماء النفس، وعلم نفس النمو خاضع للبحث والدراسة شأنه في ذلك شأن العلوم الأخرى عموماً وفروع علم النفس على وجه الخصوص، وما يهمنا هنا هو التعرف إلى المبادئ العامة التي تحكم دراسة نمو الأفراد من وجهة نظر علم النفس أو ما يمكن لنا وصفه بمبادئ علم نفس النمو، حيث يمكن تحديد هذه المبادئ بما يلي :

1- التغيير والتطور: فالإنسان منذ لحظة الإخصاب يمر بتغييرات وتطورات متعاقبة، فتبدأ ملامحه بالتشكل وأعضاؤه بالنمو والاكتمال ليخرج طفلاً سوياً من الناحية الخَلقية بإذن الله تعالى، ثم تتعاقب التغيرات والتطورات بعد الولادة لتشمل كافة الجوانب من جسمية وعقلية وحركية ولغوية واجتماعية، حيث ينمو جسمه بشكل مستمر وتطرأ تغيرات متلاحقة على شكله وحجمه وتزداد أعضاؤه نمواً.

2- القابلية للتنبؤ: فمن المعلوم أن الطفل يتدرج في نموه الجسدي والحركي، ويمكن الزعم بأن هذا التدرج يشكل قاعدة نمائية لدى الأفراد، فإذا أتقن الفرد مهارة ما يمكن التنبؤ بما سيقوم به لاحقاً وبالوقت التقريبي لذلك، فمثلاً إذا استطاع الطفل الجلوس في فترة معينة يمكن التنبؤ بالوقت الذي سيحبو فيه أو الذي سيمشي فيه وهكذا، وإذا أصدر صوتاً معيناً يمكن التنبؤ بأنه سيتكلم في وقت لاحق. فكل مرحلة من مراحل النمو تعتمد على المرحلة السابقة وتشكل الأساس للمرحلة اللاحقة [1]، فالطفل يكون قادراً على الجلوس قبل الوقوف وعلى الوقوف قبل المشي وعلى المشي قبل الجري، كما يكون قادراً على نطق الصوت قبل الكلمة وعلى نطق الكلمة الواحدة قبل الكلمتين وعلى نطق الكلمتين قبل الجملة[2].

3- الاختلاف في درجة وسرعة النمو: فكل إنسان ينمو بدرجة وبسرعة تختلفان عما ينمو بهما غيره، ولعله يصعب ولربما يستحيل أن نجد شخصان يتفقان في درجة وسرعة النمو حتى التوائم فإنهم لابد وأن لا

(1) فوزي شاكر داود وآخرون، مبادئ في علم النفس، م.س، ص28.

(2) نصر العلي وآخرون (1992) علم النفس التطوري: الطفولة والمراهقة، ط3، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، ص46.

يكون نموهم على نفس الوتيرة تماماً، فالناس مختلفون في أنماط الحياة التي يعيشونها وطبيعة الأغذية التي يتناولونها والمناطق الجغرافية التي يعيشون فيها الأمر الذي يحتم ظهور فروق في طبيعة نموهم.

وهنالك فروق فردية بين الأفراد المختلفين في سرعة نموهم، وهذا المبدأ يوضح الفروق الفردية التي تبدو على الأفراد الذين هم في المرحلة العمرية الواحدة نفسها والذي يمكن أن يعود إلى الاختلاف في الخلفية الوراثية للأفراد وإلى الاختلاف في بيئات هؤلاء الأفراد[1]، وعليه فإن فترات النمو لا تسير من خلال الزمن بسرعة ثابتة فثمة فترات يمكن وصفها بالسريعة وأخرى يمكن وصقها بالبطيئة[2].

4- الاتجاه من العام إلى الخاص: يتجه نمو الفرد من العمومية إلى التخصص وذلك في أغلب فعاليات حياته إن لم يكن ذلك في جميعها، فعلى الصعيد الإدراكي لا يعدو إدراك الفرد في البداية إلا مجرد تنبه عام للأشياء من حوله ولكنه يتطور شيئاً فشيئاً حتى يستطيع تسمية الأشياء بمسمياتها ومعرفة كنهها ووظائفها، أما النمو الجسدي والحركي فيبدأ على مستوى الجسد كاملاً ثم يتجه إلى الأجزاء والأعضاء الفرعية، خذ مثلاً إذا أراد الطفل اللعب بدمية معينة فإنه قد لا يستطيع ذلك في البداية، ولكنه بمرور الوقت يصبح قادراً على التعامل معها واللعب فيها كيف شاء، ويندرج تحت هذا المبدأ اتجاه الكثير من علماء النفس وعلماء النمو على وصف اتجاه النمو، ففئة ترى بأنه يسير من العام إلى الخاص، وأخرى ترى بأنه يسير من الكل إلى الجزء، وثالثة تبين لأنه يتجه من الأعلى إلى الأسفل،

---

(1) فوزي شاكر داود وآخرون، مبادئ في علم النفس، م.س، ص31.

(2) محمد عودة الريماوي (1993) في علم نفس الطفل، ط1، دار زهران، بتصرف.

ورابعة توضح اتجاهه من المركز إلى المحيط، وكل ذلك صحيح وقد تم إثباته علمياً من خلال الدراسات والبحوث الدؤوبة في هذا الميدان، ولكننا ارتأينا الاقتصار على مبدأ الاتجاه من العام إلى الخاص لشموليته لتلكم المبادئ جميعاً وتعبيرها عن نفس الفكرة بشكل عام.

5- التدرج: فالنمو لا يحدث بشكل مفاجئ أو عرضي وإنما هو عملية تسير وفق تسلسل منتظم أو متدرج، فكل مرحلة نمائية لابد لها وان تأخذ الوقت الكافي والمناسب لإحداث التغييرات في الإنسان.

العوامل المؤثرة في النمو:

كما سبق الحديث فإن الأفراد يختلفون قطعاً في أنماط ومستويات وسرعات نموهم، ولعل ذلك يعود إلى جملة من العوامل التي يتأثر بها الأفراد في حياتهم وبخاصة في السنوات الأولى من العمر، فتسهم في تحديد ملامح النمو لديهم بطريقة أو بأخرى، ولعل أبرز تلك العوامل هي :

أولاً: العامل الوراثي: لا يختلف اثنان على ما لهذا العامل من تأثير على الفرد، فقد أثبتت الدراسات العلمية التي أجريت في هذا الميدان اكتساب الفرد من أبويه بعض الصفات والسمات والأنماط الجسدية سواء أكان ذلك بشكل محدود أم واسع، وكثيراً ما نشاهد أناساً يتشابهون مع احد والديهم بصفة أو أكثر أو بالشكل أو الحجم أو لون العينين أو طريقة الكلام أو شكل الابتسامة، كيف لا وقد خلقه الله منهما فلابد وأن يحمل منهما قدراً من الصفات.

وتبدأ حياة الفرد عند اختراق حيوان منوي من الأب غشاء بويضة الأم، الأمر الذي يؤدي إلى تكون بويضة ملقحة تتضمن المتغيرات المحددة وراثياً

والتي تسهم في نقل بعض سمات الوالدين إلى الأبناء[1]، وعليه يولد الفرد مزوداً – من خلال العامل الوراثي – بتجهيزات وأعضاء وطاقات متعددة، لكي تساعده على الحياة بعد أن يستقل عن جسم أمه بدءاً بعملية الولادة، ولا تتشكل الأعضاء والأجهزة في نفس الوقت فبعضها يأتي قبل غيره، ومن الأمثلة على ذلك إتقان الطفل للمشي حيث لا يمكن له فعل ذلك بسرعة أو بشكل فجائي إذ لابد له من الحبو فالوقوف ثم المشي، وهكذا الحال لكثير من أجهزة الجسم، ولا يعني ذلك أن الفرد يولد ناقصاً في هيئته العضوية، فحاشى لله أن يكون خلقه ناقصاً وهو الذي خلق الإنسان في أحسن تقويم، إلا أن المقصود مما سبق هو أن الوظائف المتصلة ببعض الأجهزة تتأخر إلى وقت لاحق من حياة الإنسان، وأن بعضها يتأخر نموه قليلاً كالأسنان مثلاً[2].

ثانياً: العامل البيئي: تسهم البيئة في التأثير على حياة الفرد ونموه ووظائف أعضائه، فهي – أي البيئة – تتدخل في تنمية وصقل المهارات والوظائف العضوية لدى الفرد حتى تلك التي أفرزها العامل الوراثي، وتمثل وظيفة العامل البيئي الدور التكميلي للدور الذي يقوم به العامل الوراثي، ويخضع تطور الفرد لتأثير مجموعة من الظروف والمثيرات المحيطة به، حيث تسهم في تحديد وتشكيل أطره العقلي والثقافي والاجتماعي بما يتوافق وثقافة أسرته ومجتمعه.

ولعله من الطبيعي أن يتأثر الفرد بالعوامل البيئية المحيطة به، وذلك بحكم تواجده دوماً في كنفها وتفاعله مع معطياتها بشكل متواصل، إضافة إلى عدم

---

(1) نصر العلي وآخرون، علم النفس التطوري: الطفولة والمراهقة، م.س، ص49، بتصرف.

(2) عمر جبرين، محاضرات في علم نفس النمو لطلبة قسم علم النفس، الجامعة الأردنية، العام الجامعي 1999 / 2000، بتصرف.

مقدرته مقاومة ظروفها وتأثيراتها وخاصة في سني حياته الأولى، ولعل من أبرز المصادر البيئية المساهمة في التأثير على الفرد ما يلي[1]:

- الأسرة: فأعضاؤها وهم الوالدان والأخوة أول من يتعامل معهم الفرد (الطفل)، فيلاحظ كل ما يدور حوله وهو بينهم فيتعلم منهم ويكتسب العديد من المهارات والتصرفات، فالأسرة تعتبر المدرسة الأولى للطفل وهي أهم مدرسة في حياته حيث تشكل الأساس الذي يمكن فيما بعد البناء عليه، فالوالدين شخصيتين هامتين جداً في حياة الطفل بسبب دورهما في تنشئته، إضافة إلى الأثر الكبير لسلوكهما في تطوير وتغيير سلوكه، كما يشكل الأخوة مصدراً بيئياً هاماً أيضاً يؤثر في تطوير سلوك الطفل النامي وشخصيته ويعتمد ذلك على طبيعة الطفل وعلى ترتيبه بين إخوته.
- الرفاق: بعد تقدم الطفل في سنه قليلاً يشرع بالخروج من جزئياً من نطاق الأسرة التي شكلت الأساس في معالم شخصيته، ليقابل أشخاصاً آخرين مماثلين له في المرحلة العمرية وهم زمرة الرفاق الذين تنشأ بينهم وبين الطفل علاقات صداقة، ويسهم كلا الطرفين في التأثير على الآخر حيث يتفاعلون مع بعضهم البعض ويتبادلون المهارات التي اكتسبها كل منهم من أسرته، وفي الغالب يتقبل الطفل ما يأتي به رفاقه حتى لو تعارض ذلك مع المعايير التي تنتهجها أسرته، لذا تعتبر جماعة الرفاق التي يندمج فيها الفرد مصدراً هاماً وحيوياً من مصادر التأثير البيئي.

(1) نصر العلي وآخرون، علم النفس التطوري: الطفولة والمراهقة، م.س، ص68 – ص72، بتصرف.

- المجتمع الكبير: وبعد فترة من اختلاط الطفل بالمجتمع الصغير من حوله والمتمثل بالأسرة وجماعة الرفاق، ينتقل إلى التفاعل والتعامل مع المجتمع الأكبر وذلك من خلال انخراطه في المؤسسة التربوية (المدرسة) فيتعرف على نماذج عدة من الأقران ويؤثر ويتأثر بهم، كما يتعامل مع المعلم، والبائع، والشرطي، وعامل النظافة، وغيرهم من الشخصيات المختلفة من المجتمع بكافة شرائحه، حيث يتعلم منهم الكثير من أساليب التعامل مع الآخرين، فيسهم ذلك في تنمية وصقل قدراته ومهاراته، وتتشكل معالم شخصيته ويصبح أكثر تفاعلاً وجرأة في التصدي للمواقف المختلفة التي قد تعترضه.

إذاً فالوراثة والتي هي انتقال السمات الفطرية والمستجدة من الآباء إلى الأبناء من خلال الجينات، والبيئة التي هي تلك المثيرات أو الأحداث المؤثرة في الفرد في مراحل حياته كلها، تتقاسمان التأثير في نمو الفرد ليكون على الصورة التي هو عليها عندما يكتمل نموه[1].

مراحل النمو:

لا شك بأن المربين عموماً وعلماء النفس وغيرهم من المهتمين بالعلوم الإنسانية يسعون لاكتشاف أنجع الطرق وأعمها فائدة بغية تربية الأبناء وتنميتهم حتى يصبحوا قادرين على الاعتماد على أنفسهم، لذا فإنه من الطبيعي تعرف المراحل العمرية للإنسان بهدف إدراك مضامينها وخصائصها وسماتها وظروفها، فإن تم إدراك ذلك فسيكون من السهل التعامل مع الأفراد في مختلف مراحل حياتهم وتوجيههم التوجيه الأمثل نحو السلوكيات

(1) رجاء أبو علام (1986) علم النفس التربوي، دار القلم للنشر والتوزيع، بتصرف.

الإيجابية والمرغوب فيها، فكل مرحلة من مراحل النمو تتطلب أسلوباً أو عدة أساليب تختلف عنها في المراحل الأخرى السابقة واللاحقة .

ويدل مصطلح المرحلة العمرية في علم نفس النمو على تغييرات جذرية وكبيرة تحدث للفرد في سنوات محددة من حياته من كافة الجوانب الجسدية والعقلية والسلوكية، بحيث يمكن جمع هذه التغيرات وتصنيفها ضمن مجموعات يتم توزيعها على عدد معين من السنوات، وعند توزيعها يمكن اعتبار الفترة التي تحدث فيها تغيرات معينة لدى الفرد بأنها مرحلة عمرية، وقد استخدم عدد من علماء النفس أمثال فرويد وبياجيه وبرونز وكولبرج وإريكسون مفهوم المرحلة في وصف بعض جوانب النمو كالنمو المعرفي أو النفسي أو الأخلاقي [1].

وعلى ذلك فقد أقبل العديد من علماء النفس والتربية قديماً وحديثاً على دراسة وتحليل المراحل العمرية للإنسان والبحث المعمق والحثيث في أطوار النمو لديه منذ أن يكون جنيناً، ولم يقف الأمر عند هؤلاء العلماء، فقد اهتم قبلهم المفكرون والفلاسفة والأدباء بالنمو ومراحله، ومن أمثلتهم أفلاطون الذي بحث في سمات وخصائص المراحل النمائية للفرد ليوظفها في ابتكار أنسب الأساليب وأنجعها لإعداد الأفراد ليكونوا مواطنين صالحين، كما اهتم أرسطو بهذا النمط من الدراسات فقام بدراسة وتحليل مرحلة المراهقة، هذا بالإضافة إلى جهود كل من جان لوك، وجان جاك روسو، وداروين، وغيرهم، والذين حاولوا توظيف خصائص وسمات الأفراد خلال مراحل نموهم المختلفة في بناء وتنمية الفرد والمجتمع .

---

(1) عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي ، م.س، ص 150 .

وبناء على ما سبق فإن المراحل العمرية أو مراحل النمو تسير وفق التقسيم التالي :

1- مرحلة الحمل (المرحلة الجنينية) .

2- مرحلة الولادة

3- مرحلة الطفولة المبكرة (مرحلة ما قبل المدرسة).

4- مرحلة الطفولة المتوسطة.

5- مرحلة الطفولة المتأخرة.

6- مرحلة المراهقة.

7- مرحلة الرشد.

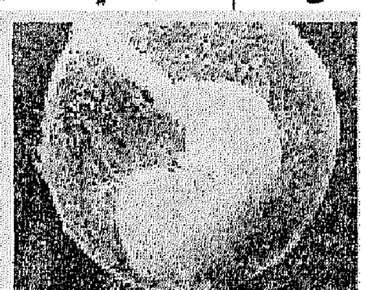
وفيما يلي تفصيل للمراحل المذكورة:

1- مرحلة الحمل (المرحلة الجنينية) .

يعتبر الأسبوعين الأولين في هذه المرحلة من أهم الفترات وأكثرها خصوصية وخطورة، فهي الفترة التي تعقب لحظة الإخصاب مباشرة ويتم فيها بداية تشكّل الجهاز العصبي للجنين، وتكمن خطورة هذه الفترة على وجه الخصوص وخطورة مرحلة الحمل بشكل عام في أن أي خلل قد يحدث فإنه سينعكس بشكل سلبي على الجنين، فمثلاً يتسبب إدمان الأم الحامل على الكحول والمخدرات والتدخين في حدوث تشوهات خلقية في الجنين تظهر بوضوح حين الولادة، كما تتسبب عوامل من مثل سوء التغذية للأم الحامل أو تعرضها لبعض الأمراض كالحصبة الألمانية مثلاً إلى حدوث اختلالات عديدة للجنين وقد تتسبب في وفاته، هذا بالإضافة إلى العوامل الوراثية والبيئية التي تؤثر على الجنين بشكل سلبي، فمن الناحية الوراثية قد يحمل الجنين أعراض مرض "داروز" نتيجة لخلل في أعداد الكرموسومات إما

بالزيادة أو بالنقصان، وقد يلعب عمر الأم الحامل دوراً مؤثراً في سلامة الجنين فمع تقدم الأم في السن فإن احتمالات ولادتها لأطفال متخلفين عقلياً أو مصابين بالبلاهة المنغولية تبقى واردة بشكل أكبر مما لو كانت بالعمر المثالي للحمل والذي يتراوح ما بين (21 – 30) سنة، كما تلعب العوامل البيئية كالعدوى دوراً حيوياً في التأثير على صحة وسلامة الجنين والمولود الجديد .

هذا ويحدث الحمل عندما تتمكن البويضة من التلقيح بواسطة واحد من 350 مليون حيوان منوي، ومن ثم تبدأ البويضة الملقحة بعد إغلاق غشائها الخارجي بتقسيم خلاياها وهي في طريقها إلى الرحم حيث يكتمل نموها فيه، وعلى ذلك تتأخر الدورة الشهرية عن موعدها ويتأكد ثبوت الحمل، وفي هذه الفترة – أي في الشهر الأول من الحمل -- لابد من الانتباه إلى كل ما يدخل جسم الأم الحامل وبخاصة الأدوية، حيث ينبغي عدم تناول أي دواء إلا بعد استشارة الطبيب المختص، وذلك حفاظاً على سلامة الجنين، وفيما يلي صورة تبين الشكل العام للجنين في الشهر الأول:

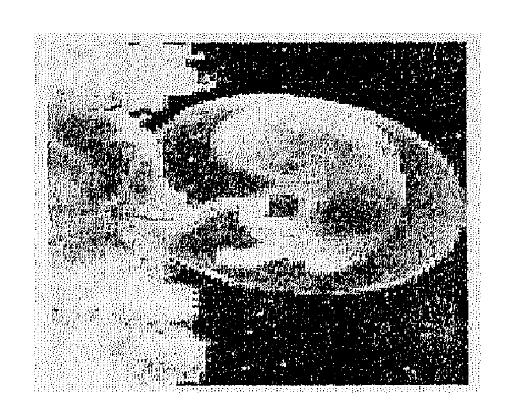


شكل رقم (2-2) صورة لجنين في الشهر الأول من الحمل(1)

---

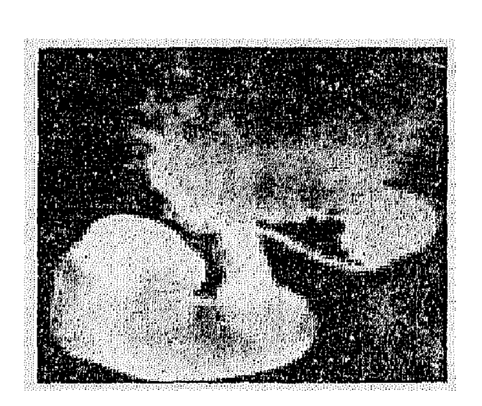
(1) هذه الصورة والصور المشابهة لها لصور الجنين في أشهر الحمل مأخوذة من بحث منشور على شبكة الإنترنت بعنوان: مراحل نمو الجنين على الموقع الإليكتروني: http://www.feedo.net/MedicalEncyclopedia/ChildrenHealth/FetalDevelopment41.htm ولم يتم العثور على اسم كاتب هذا البحث.

وفي الشهر الثاني من عمر الجنين يبدأ القلب بالتشكل حيث يبلغ حينذاك حجم حبة الذرة، ولكنه مع ذلك يبدأ بالنبض وضخ الدم، وتبدأ ضرباته تنتظم شيئاً فشيئاً، ثم تبدأ أعضاء أخرى بالتشكل ومنها الكليتين والكبد، كما تظهر في هذا الشهر بوادر تشكل الأطراف (الأيدي والأرجل) وكذلك المعدة والزائدة الدودية، ويكون حجم الرأس غير متناسب مع حجم الجسم في هذا الشهر إلا أن نمو الشكل الخارجي للرأس والجسم يبقى مستمراً، ويظهر ذلك جلياً من خلال الفتحات والبقع التي ستكون فيما بعد الأنف والعيون والفم وغيرها من الأجزاء الخارجية، ومع قرب نهاية الشهر الثاني من الحمل يصبح حجم الجنين قريباً من حجم حبة العنب ويشهد هذا الشهر حدوث أول حركات الجنين ولكنها لا تكون ملاحظة من قبل الأم الحامل، كما تشكل نهاية هذا الشهر بدايةً لمرحلة جديدة تتسم بتسارع التطورات النمائية والتغييرات في شكل وحجم الجنين، كما يزداد تعقيد الأجهزة والأعضاء التي تشكلت في الأسابيع السابقة، وفيما يلي شكل يوضح الجنين في نهاية الشهر الثاني من الحمل :



شكل رقم (2-3) صورة لجنين في الشهر الثاني من الحمل

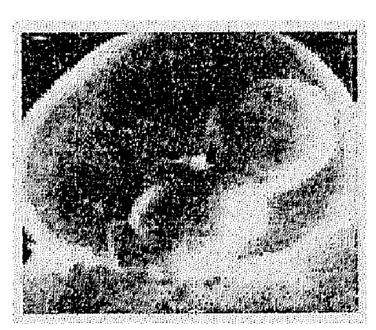
وفي بداية الشهر الثالث يصبح وزن الجنين (9 غم) تقريباً، وطوله (4 سم) تقريباً، ويشهد هذا الشهر تكوين معصم اليد وبروز أصابع اليد وكذلك تكوين الكاحل وظهور أصابع القدم، كما يتحدد التكوين الداخلي للأذن، وقبيل انتهاء هذا الشهر تبدأ الأجهزة والأعضاء الرئيسة بالعمل ومنها الكبد والكليتين والرئتين والمعدة والأمعاء والدماغ، وفي هذه الفترة يكون حجم الرأس نصف حجم الجنين تقريباً وذلك لفترة مؤقتة، ومع انتهاء الشهر الثالث يكون قد ثبت الحمل وبات أكثر استقراراً وينتهي بذلك الثلث الأول من مرحلة الحمل، وفيما يلي شكل يوضح صورة الجنين في نهاية الشهر الثالث:



شكل رقم (2-4) صورة لجنين في الشهر الثالث من الحمل

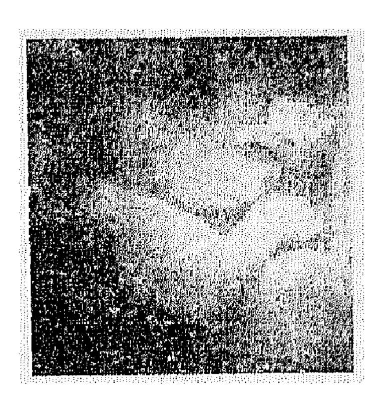
وفي مستهل الشهر الرابع من عمر الجنين تبدأ أعداد الخلايا العصبية بالتزايد المطرد والمتسارع، ويزيد طول الجنين ليصل إلى (10 سم) تقريباً، كما يزداد حجمه ليصل إلى (30 غرام) تقريباً، كما تبدأ بصمات الأصابع بالتشكل والظهور، كما يبدأ حجم الجسم بالتزايد وتبدأ عملية تناسب حجم الرأس مع الجسد تدريجياً، ومع نهاية الشهر الرابع يزداد حجم الجنين ليصل إلى (150 غرام) تقريباً، كما يتحدد جنسه ففي هذه الفترة تكون الأعضاء

التناسلية قد بدأت بالظهور لذا يستطيع الطبيب المختص التفريق بين الجنين الذكر والأنثى، كما تشكل هذه الفترة بداية حركات الجنين بشكل يمكن للأم الحامل الشعور بها، وفيما يلي شكل يوضح صورة الجنين في نهاية الشهر الرابع :



شكل رقم (2-5) صورة لجنين في الشهر الرابع من الحمل

وفي الشهر الخامس من الحمل يتضاعف حجم الجنين وطوله حيث يصل حجمه في نهاية الشهر إلى حوالي (250 غرام) ويصل طوله إلى (16 سم) تقريباً، كما تبدأ بعض الأجهزة والأعضاء بالعمل بكفاءة وفاعلية مثل الدورة الدموية والجهاز البولي والرئتين، ويزداد تعقيد ونمو الحواس والخلايا العصبية، وفيما يلي شكل يوضح صورة الجنين في نهاية الشهر الخامس :



شكل رقم (2-6) صورة لجنين في الشهر الخامس من الحمل

أما الشهر السادس فإن الزيادة في الحجم والطول تبدأ تأخذ منحى منتظماً وثابتاً، كما أن الدهون على وشك أن تبدأ بالتشكل، أما الجلد فيكون رقيقاً وأقرب إلى الشفافية والتجعد، كما تنمو خلايا الرئتين بشكل أكثر من السابق، وفيما يلي شكل يوضح صورة الجنين في نهاية الشهر السادس :



شكل رقم (2-7) صورة لجنين في الشهر السادس من الحمل

وفي الشهر السابع يصل حجم الجنين في العادة إلى حوالي (2 كغم)، وفي هذا الشهر تنمو الأظافر على أصابع اليد والقدم، كما يظهر الشعر على رأس الجنين وذلك بدرجات متفاوتة، أما الشهر الثامن فيشهد زيادة أخرى في الوزن وكفاءة في عمل بعض الأعضاء كالكبد مثلاً، وتكون كافة أعضائه وأجهزته قد اكتملت، أما الشهر التاسع والذي يشهد عملية الولادة فإن معدل وزن الجنين يكون قريباً من (3 كغم) أما الطول فيكون قريباً من (50 سم) وهذا يعتمد على طبيعة الجنين ودرجات الزيادة في الوزن والطول وخاصة في الشهرين السابع والثامن، وتبقى عظام الجنين منفصلة حتى يسهل مرور الجنين أثناء الولادة فلا يتعرض إلى المخاطر، وتبقى هذه المنطقة لينة حتى بعد الولادة وتستمر لمدة قد تصل إلى سنة كاملة بعد الولادة، وفيما يلي شكل يوضح صورة الجنين في الشهر التاسع أي قبيل الولادة أو في أسبوع الولادة:



شكل رقم (2-8) صورة لجنين في الشهر التاسع من الحمل

فسبحان الله العظيم الذي خلق الإنسان من نطفة، فجعلها إنساناً سميعاً بصيراً، وفي ذلك وعبر المراحل التي استعرضناها فيما سبق دليل على عظمة الله تعالى الذي يقول للشيء كن فيكون، ودعوة إلى الجاحدين بنعم الله للتدبر بقوله جل وعلا: ﴿ مَّا لَكُمْ لَا تَرْجُونَ لِلَّهِ وَقَارًا ﴿١٣﴾ وَقَدْ خَلَقَكُمْ أَطْوَارًا ﴾ [1].

2- مرحلة الولادة والحضانة

تبدأ هذه المرحلة منذ ولادة الجنين وحتى عمر السنتين، وحين يولد الطفل وحتى الأسبوع الثاني من حياته تكون كريات الدم الحمراء كثيرة لديه أما كريات الدم البيضاء فتكون قليلة العدد، وبهذا يكون الجهاز المناعي لدى الطفل لا يزال ضعيفاً، إلا أنه وبمرور الوقت يتمكن من مقاومة بعض الأعراض المرضية ويبقى كذلك حتى تزداد مناعته بشكل تام، وهذا يستدعي عناية حثيثة من الأم لوقاية الطفل من الأمراض المختلفة، ولعل من أبرز سمات الطفل وخاصة في الشهر الأول من الولادة اللجوء إلى النوم في أغلب الأوقات، فقد تصل فترات نومه إلى أكثر من عشرين ساعة يومياً، إلا أن هذه

(1) سورة نوح، الآيتان (13 - 14) .

المدة تبدأ بالانحسار تدريجياً مع تقدم الطفل في السن، فقد تصل فترة نومه في الشهر السادس من عمره إلى حوالي نصف يوم أي ما يقارب (12 ساعة) .

ويطلق على الشهر الأول بعد ولادة الطفل اسم "فترة الحضانة الأولى" والتي تتطلب اهتماماً بالغاً بالطفل، فهو في هذه الفترة يتميز بطبقة جلدية حساسة للغاية وناعمة وتتأثر عند الضغط عليها أو لمسها بطريقة شديدة أو تعريضها للحرارة وأشعة الشمس المباشرة، كما أن الهيكل العظمي للطفل حديث الولادة يتسم بالليونة فالعظام والغضاريف تكون قابلة للكسر أو إلحاق الضرر فيها بكل سهولة، لذا ينبغي على الأم الانتباه لهذا الأمر وتتجنب تعريض المولود الجديد لمواقف تضر بصحته، أما العيون فتكون ناضجة بشكل تام باستثناء شبكية العين التي لم تكتمل خلاياها بعد، إلا أن عضلات العيون تكون لا تزال ضعيفة فلا يتمكن الطفل من تمييز الألوان وذلك لضعف الارتباط مع الدماغ في تلك الفترة من عمر المولود، أما الناحية السمعية فإن الطفل لا يكون حساساً للأصوات بدرجة كافية وخاصة في الأسبوع الأول من الولادة.

وبعد الشهر الأول أي منذ بداية الشهر الثاني من عمر المولود تبدأ فترة جديدة في مرحلة الولادة والحضانة ويطلق عليها اسم "فترة الحضانة الثانية" وتستمر هذه الفترة حتى نهاية السنة الثانية من عمر الطفل، أي أنها تنتهي بانتهاء مرحلة الولادة والحضانة، وفي هذه الفترة يتسارع النمو العضوي والحركي لدى الطفل، كما تبدأ صلابة العظام والغضاريف بالتزايد ويتزايد حجمها وعددها، وفي مستهل الشهر الثالث يبدأ الطفل بإصدار الأصوات والبكاء المنغم، ومن المعلوم أن الأم تستطيع تصنيف بكاء طفلها، فقد يكون بكاؤه بسبب الجوع وفي هذه الحالة ثمة نغمة خاصة يصدرها الطفل أثناء

بكائه، وقد يكون بسبب الألم أو عدم ملاءمة طريقة النوم أو غيرها، كما يبدأ الدماغ بإنشاء الروابط مع أعضاء الجسم مسهلاً بذلك ومعززاً من قدرة الطفل على التوازن والإمساك بالأشياء بيديه دون أن تفلت منه ومتابعة الأشياء من حوله بعينيه وزيادة تركيزه فيها والاستدارة نحوها وذلك في الشهرين الرابع والخامس من عمره، كما يبدأ بتطوير الجانب الاجتماعي في الشهر الخامس من عمره فيسعى إلى تقليد الأصوات من حوله وتصبح إمكانية استجابته للآخرين أكبر من ذي قبل، كما يبدأ بممارسة بعض الألعاب البسيطة كاللعب في أصابعه واستخدامها في إمساك الألعاب.

ومع الزيادة المطردة في النمو الجسمي السريع تزداد سيطرة الطفل على جسمه ويصبح قادراً على الجلوس والوقوف والمشي والتعامل مع الأشياء، فتتحول الحركات العشوائية إلى حركات متآزرة ومنتظمة من شأنها أن تزيد من قدرته على القيام بالأشياء التي كان في السابق يعتمد في تنفيذها على الكبار [1].

وفي هذه المرحلة وبخاصة في الشهر السادس يبدأ الطفل بمحاولات جادة للزحف والوقوف في بعض الأحيان، فلا يبقى مستلقياً على ظهره كما كان الحال في الشهور السابقة، ويتجه معظم الأطفال نحو النظر والتركيز في الأشياء من حولهم والإكثار من وضع الألعاب أو الأغراض الأخرى في أفواههم وذلك بقصد أكلها، وخلال هذا الشهر وما بعده يبدأ وعي الطفل بالتنامي وتظهر مهاراته الذكائية بشكل جزئي، كما يقوم بتفعيل مهارة الإصغاء للآخرين والاستجابة لهم، وفي الشهرين السابع والثامن يزيد الإدراك الاجتماعي لدى الطفل وتقوى علاقاته مع المحيطين به يزداد تعلقه

(1) فوزي شاكر وآخرون، مبادئ في علم النفس، م.س، ص 34 .

في بعضهم، كما يصبح أكثر تركيزاً في الأمور من حوله ويستطيع تمييز بعض الألوان .

ومع قرب نهاية العام الأول من عمر الطفل تبدأ مرحلة الاستعداد للوقوف والاتجاه نحو الاستقلال الذاتي وعدم الاعتماد على الآخرين في فعل الأشياء أو الإمساك بها، وفي هذه الفترة سيكتشف الطفل آفاقاً جديدة ويدرك أموراً لم يكن ليدركها من قبل، وبعد إتقانه للوقوف سيشرع بتعلم المشي وسيخطئ في ذلك مرات عديدة إلا أنه سيتمكن من المشي وعادة ما يكون ذلك في الشهر الرابع عشر من عمره، وهنا تقوى علاقات الطفل الاجتماعية مع المحيطين به ويزداد تعلقه بأبويه وإخوته، كما تزداد في هذه الفترة مقدرة الطفل على التمييز بين الأشياء والأشكال والألوان ويصبح أكثر انتباهاً للأصوات وبخاصة الموسيقية منها.

وتشهد بداية العام الثاني من عمر الطفل أيضاً انغلاق عظام الرأس بالكامل وهي ما يطلق عليه اسم " اليافوخ "، كما تشهد انضباط النشاطات العصبية واعتدالها، ومن خلالها يدرك الطفل استقلاليته عن الآخرين وهذا يسهم في تطور شخصيته، ونتيجة لهذه الإدراكات يصبح الطفل أشد انفعالاً وسهل الاستثارة، ويلجأ إلى البكاء لأبسط الأمور، أما من الناحية اللغوية فيبدأ كلام الطفل بالترابط في هذه الفترة ويستطيع تركيب بعض الجمل البسيطة كما يستطيع إتقان (100 كلمة) تقريباً، كما يدرك بعض الجمل الموجهة إليه ويستجيب لها بمعنى أنه يستطيع تطبيق ما يفهمه عملياً، فمثلاً قد يطلب الأب من الطفل أن يحضر له كوب الماء المجاور له فيستجيب الطفل له ويحضره .

ومع قرب نهاية العام الثاني تبدو على الطفل مظاهر التعلق الاجتماعي بالآخرين، حيث يبقى حريصاً على التواجد معهم وعدم الابتعاد عنهم، وقد ينفجر بالبكاء إذا ما تم إبعاده عنوه عن جماعة ما ، على أن أكثر الأشخاص الذين يمكن أن يتعلق بهم الطفل هي الأم حيث يقيم معها روابط متينة أكثر من غيرها ؛ ذلك أنها تمثل المصدر الرئيس لإشباع حاجاته سواء أكانت غذائية أم عاطفية.

ويمكن تصنيف انفعالات وعواطف الطفل في مرحلة الولادة والحضانة إلى الأنواع التالية[1] :

1- الحزن والغضب: ويتملك الطفل هذا الشعور حين يقدم على إشباع رغبة لديه، فيصطدم بعوائق تمنعه من تحقيق ما يصبو إليه، فيلجأ الطفل نتيجة لذلك إلى البكاء والصراخ وإصدار الحركات الغاضبة وإثارة الفوضى في المكان الموجود فيه، قاصداً في بعض الأحيان لفت انتباه الآخرين.

2- الفرح والنشوة: ويشعر الطفل بذلك حين يقدم على فعل أمر ما وينجح في ذلك، أو حين يثني عليه الآخرين ويقدموا له الهدايا والألعاب، ومن مظاهر هذا الشعور الابتسامة والضحك والتحريك العشوائي باليدين والأرجل، والاستلقاء على الأرض والضحك.

3- الرهبة والخوف: وهو شعور يتملك الطفل في مواقف معينة كالأماكن المزدحمة أو العالية، والمواقف التي يتواجد فيها أشخاص غرباء لا يعرفهم الطفل، والمواقف التي يتواجد فيها ظروف خاصة كوجود حيوانات أو إطلاق نار ورؤية الدماء أو حادث مروري

---

(1)Hurlock .E.B. Developmental Psychology: A Life – Span Approach. New york: McGraw – Hill Book Co. 1980 .

أو شجار بين عدة أشخاص، ومن مظاهر هذا الشعور لجوء الطفل إلى الهرب من الموقف أو الانفجار بالبكاء أو الاختباء في مكان بعيد عن هذا الموقف أو ذاك.

4- الفضول: ويتضمن هذا الشعور سعي الطفل إلى تعرف واكتشاف كل جديد من حوله، فكثيرة هي الأشياء التي تثير اهتمام الطفل وتجعله متحفزاً لمعرفتها، ذلك أنه قد أقبل على مرحلة يكثر فيها نشاطه الاجتماعي، فيبقى مستعداً لمعرفة كل جديد سواء أكان بمقدوره فعله أم لا، ومن أمثلة ذلك محاولة الطفل تسلق الأماكن العالية، أو التجول في الحي، أو ركوب السيارة مع والديه والإصرار على ذلك، وغير ذلك كثير.

وفي هذه المرحلة من حياة الطفل لابد للأم من الانتباه لطفلها من حيث ضبط العادات والنشاطات الفسيولوجية لديه، فلابد من الاهتمام بالنمط الغذائي له والحرص على توازنه وانتظامه وملاءمته لعمر الطفل، كما ينبغي الاهتمام بمواعيد النوم وعدد ساعاته، فمن المعلوم أن الطفل في هذه المرحلة يحتاج إلى درجة كافية من النوم للمساهمة في بناء وتكوين جسمه وعكس ذلك قد يتسبب في سوء حالته الصحية وزيادة التوتر لديه.

3- مرحلة الطفولة المبكرة (مرحلة ما قبل المدرسة)

تبدأ هذه المرحلة منذ نهاية العام الثاني من عمر الطفل وبداية العام الثالث وحتى دخول الطفل للمدرسة وعادة ما يكون ذلك في سن السادسة، ومنذ بداية هذه المرحلة يبدأ المخزون اللغوي لدى الطفل بالتزايد وتبدو كلماته وطرق تعبيره أكثر ترابطاً واتساقاً وقد تصل المفردات والكلمات التي يتقنها ويعبر بها إلى نحو (500) كلمة ومفردة في عامه الثالث، وقد يتضاعف

العدد مرات عدة ليصل إلى حوالي (2000) كلمة ومفردة بحلول العام الخامس من عمر الطفل، ولعل ذلك يعود إلى زيادة تفاعله واحتكاكه بالمحيطين به الأمر الذي يزيد من المعارف والمواقف التي يتعرض لها يومياً، كما تزيد تساؤلات الطفل في هذه المرحلة والتي قد تكون محرجة بعض الأحيان، أما الناحية البدنية فتشهد تطورات عدة، حيث تزداد مقدرة الطفل على الركض والقفز بشكل أكبر من السابق، كما تزداد مهارته في القيام بالحركات الدقيقة والمفاجئة .

وفي هذه المرحلة تظهر المخاوف الوهمية لدى الأطفال، فيبدون تخوفهم من أشياء غير موجودة في الواقع المعاش، ولعل ذلك يعود إلى القصص والروايات الشعبية التي يستمع إليها الأطفال من ذويهم والتي تتضمن أساطير ومغامرات خيالية لأبطال خياليين، ويعبر الطفل عن مخاوفه تلك إما بالبكاء أو بالصراخ أو بكليهما معاً، وقد لا يقدم تفسيراً لبكائه سوى الادعاء بأنه خائف.

كما تظهر في هذه المرحلة اهتمامات جديدة للطفل تتمثل باللعب بكافة أشكاله، فبداية تنصب اهتماماته على تشكيل الأجسام من خلال اللعب بالمعجون، وقد يتجه نحو اللعب التمثيلي فيقوم مع مجموعة من رفاقه بمحاكاة الواقع الذي يعيشوه[1] .

(1) ومن أمثلة الألعاب التمثيلية التي يمارسها الأطفال (في إقليم بلاد الشام): "بيت بيوت، عريس وعروس، عسكر وحراميه، وغيرها من الألعاب"، إلا أنهم – أي الأطفال – يتركون ممارسة بعضها بعد سن السادسة وذلك بعد إدراكهم لمفهوم التمايز الجنسي

ويمكن إجمال أبرز سمات هذه المرحلة فيما يلي[1]:

- نمو وزيادة فاعلية المهارات اللغوية.
- إدراك التمايز والاختلاف الجنسي.
- محاكاة الوالدين والتعلق بهما.
- ظهور ونمو مفهوم الضمير والمسؤولية.
- تطور الجانب الدفاعي تجاه المواقف التي يتعرض لها الطفل

وفي هذه المرحلة من عمر الطفل تنخفض احتمالية تعرض الطفل للموت نتيجة للمرض كما هو الحال في المراحل السابقة، ذلك أن الجهاز المناعي لدى الطفل بات أقوى من السابق، إلا أن الطفل في هذه المرحلة يصبح أكثر عرضة للاضطرابات المرضية وبخاصة فيما يتصل بالجهاز التنفسي، هذا بالإضافة إلى الاضطرابات النفسية التي تقترن بالظروف الأسرية السيئة، فمشاهدة الطفل للخلافات الأسرية وتأثره بها تسهم وبدرجة كبيرة في النيل من صحته النفسية والتأثير على جوانب حياته المختلفة، كما أن هناك مشكلات وتحديات أخرى قد يتعرض لها الطفل في هذه المرحلة منها: التأتأة، والتفكك الأسري، الانطواء وعدم الاحتكاك بالآخرين، الخوف المفرط من الأهل على طفلهم فتصبح حياته أشبه ما يكون بالحجر، الحرمان العاطفي، وغيرها من التحديات التي تؤثر سلباً على حياة الطفل من مختلف جوانبها في مرحلة الطفولة المبكرة .

(1)Mussen P. And Others . Child Development and Personality .New york : Harper ,1969.

وعليه فإن مطالب النمو في مرحلة الطفولة المبكرة تتمثل فيما يلي[1]:

1- تعلم المشي.

2- تعلم تناول الأطعمة الصلبة.

3- تعلم الكلام.

4- تعلم الفروق الجنسية.

5- تكوين بعض المفاهيم البسيطة عن الواقع الطبيعي والاجتماعي.

6- تعلم التمييز بين الصواب والخطأ.

7- التعلق الاجتماعي بالآخرين كالوالدين والأخوة والأقارب.

لذا لابد من الانتباه إلى ضرورة الإحاطة بكل ما يسهم في تحسين الصحة البدنية والنفسية للطفل في هذه المرحلة، وعليه ينبغي توفير الأنماط الغذائية والبدنية الملائمة للطفل في هذه المرحلة، وتوفير البيئة المعززة للطفل ليتمكن من القيام بالأعمال المحببة لديه والتي تعبر عن ميوله وتحققها، كما ينبغي أن يتحلى الوالدين بالصبر تجاه ما يقوم به الطفل من سلوكيات مزعجة، وأن يكون دورهما متسماً بالتوجيه والإرشاد لتعديل سلوكياته، ولابد من بذل الحب والعطف والحنان للطفل ليشعر بقربه من أبويه ويدرك خصوصية العلاقة التي تجمعه بهما، وبالتزامن مع ذلك لابد من التشجيع المستمر والتعزيز الإيجابي للطفل في جو ملؤه البهجة والفرح داخل الأسرة، وذلك بغية دفع الطفل نحو الاستمرار في تعديل سلوكياته وتحقيق ذاته.

(1) عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، م.س، ص184.

4- مرحلة الطفولة المتوسطة

تمتد مرحلة الطفولة المتوسطة منذ بداية السنة السادسة وحتى نهاية السنة الحادية عشرة من عمر الفرد وهي تتميز عن المراحل الأخرى باتسامها بالهدوء والانتظام في النمو فلا تحدث فيها ثورات أو طفرات نمائية كما هو الحال في فترة الطفولة المبكرة أو المراهقة مثلاً، ويختلف نمو الأفراد في هذه المرحلة، حيث تلعب الفروق الفردية دوراً بارزاً فيها، ويمكن الادعاء في هذا الصدد بأن حجم الطفل في هذه المرحلة مقارنة بنظرائه سيبقى على نفس النسبة حتى مرحلة الرشد، فإن كان الطفل قصيراً أو طويلاً مقارنة بالأطفال الآخرين في مرحلته فإنه في مرحلة الرشد أيضاً سيكون قصيراً أو طويلاً مقارنة بالراشدين الآخرين، كما يختلف نمو الأطفال الذكور عن نمو الإناث، فحتى سن العاشرة تقريباً يبقى الذكور أكثر وأسرع نمواً، إلا أنه بعد ذلك تظهر علامات النضج بشكل أوضح على الإناث.

وفي هذه المرحلة أيضاً يبدأ تناسق وقوة العضلات يزداد بشكل أكبر مما كان عليه في المرحلة السابقة، وهذا يؤدي بدوره إلى الكفاءة والفاعلية في إتقان بعض الحركات والمهارات، فالأطفال في هذه المرحلة يبرعون في مهارة القفز (أو القفز على رجل واحدة عند الإناث) واللعب الجماعي سواء أكان بالكرة أم بغيرها، ويسهم هذا في تحسين نظرة الطفل إلى نفسه، فهو يسعى من خلال الألعاب إلى تحقيق ذاته والتعبير عن ميوله ورغباته البسيطة، وقد يكون من المنطقي الزعم بأن الذكور يتفوقون على الإناث وخاصة في الألعاب التي تتطلب قوة عضلية أكبر، كما أن الإناث يتفوقن على الذكور في درجة الدقة في المهارات الحركية كالقفز على رجل واحدة أو ما تسمى بـ (الحجل)، وعلى وجه العموم فإن المهارات الحركية وقوتها وتناسقها ودقتها تتأثر

بعوامل عدة لعل من أبرزها توفر الاستعداد النفسي والمقدرة على اتخاذ القرار المناسب وكذلك وجود الانسجام والتناغم بين حركة العين وحركة الطرف المعني (اليد أو القدم).

أما مطالب هذه المرحلة فتتمثل فيما يلي[1]:

1- تعلم المهارات الجسدية اللازمة للألعاب العادية.

2- بناء الاتجاهات نحو الذات.

3- تعلم إنشاء العلاقات مع الأقران.

4- تعلم الدور الاجتماعي حسب الجنس.

5- تطوير مهارات الكتابة والقراءة والحساب.

ويبدو الطفل في هذه المرحلة أكثر وعياً وإدراكاً لذاته ولجسده، فهو في هذه المرحلة يجري عمليات مقارنة عديدة مع نظرائه، ويصبح أكثر مقدرة على تعرف أجزاء جسدة ومواقعها وتقييم وظائفها، وبذلك يبدو الطفل مدركاً لمظهر الجسم بشكل تام ويستطيع تتبع أجزائه، فلو تم تقديم صورة غير مكتملة للطفل فإنه سيتمكن من تعرف الأجزاء الناقصة في الشكل أو الصورة، ويعتبر هذا الأسلوب (أسلوب تقديم الأشكال والصور الناقصة) من الأساليب الشائعة في قياس مقدرة الطفل على إدراك مظهر الجسم وتصوره .

أما فيما يتعلق بالنمو العقلي، فمنذ بداية هذه المرحلة تتفتح الناحية الإدراكية لدى الطفل، فيشرع في تعرف المفاهيم وتمييز الأنواع والروابط وغيرها من النواحي الإدراكية، ويبدأ استيعابه للأمور بالتوسع والتطور، الأمر الذي ينمي المهارات والقدرات العقلية ويجعل الطفل أكثر اندفاعاً نحو

---

(1) عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، م.س، ص 184 – ص185.

التفاعل مع بيئته بكل محتوياتها فيزداد تكيفه الاجتماعي، ومـع الاسـتمرار في النضج تتطور مقدرة الطفل على تنظيم وفرز المعلومات والمعارف الواردة إليه بشكل أكبر مما كان عليه في السابق .

ويكون الطفل في هذه المرحلة تواقاً للتعلم، ويستند التذكر لديـه علـى الصور البصرية والحركية والخبرات الحسية، إلا أنه لا يهتم بالتحليل المنطقـي للأفكار وإنما يتقبلها على حالها أو مـع تعـديل بـسيط لا يكـاد يـذكر، وهنـا يفضل الطفل اللجوء إلى التحدث أكثر مـن الكتابـة، كمـا يـسعى إلى تطـوير مفاهيم الصواب والخطأ وتمثلها في حياته العامة[1]

ويستقبل طفل هذه المرحلة المعلومات الواردة إليه بشكل طـوعي، وقـد لا يفلح في استقبالها وتخزينها في ذاكرته إن وجهت إليه وأجـبر علـى تلقيهـا، لذا فإنه يميل إلى تذكر المعلومات التي ترتبط بخبرة سارة لديه ولا يميل إلى تذكر أو التفكير في تذكر تلك المعلومات الـتي فرضـت عليـه، وبنـاء علـى مقـدرة الطفل علـى تـصنيف المعلومـات وتمييزهـا فإنـه يـستطيع تخزينهـا في ذاكرتـه بأسلوب يسهل عليه الرجوع إليها عند الحاجة، وإن لم يحدث ذلك فإن الأمـر يتعلق بدرجة تنظيم المعلومات والمعارف والوصول إليها، ويجدر التنويـه هنـا إلى دور الفروق الفردية بين الأطفال في امـتلاك المقـدرة علـى تنظـيم وخـزن المعلومات، وهذا يؤثر بدوره في عمليات الاسترجاع وتذكر المعلومات.

ويبدأ النمو الخُلقي بالتزايد مع بداية مرحلة الطفولة المتوسـطة، ويمكـن وصفه حينذاك بأنه بدائي، ولكن مع التقـدم في العمـر تبـدأ مفـاهيم العدالـة والتعقل بالظهور، فيسعى الطفل لذلك إلى أن يبدو منصفاً بعض الشيء، وقد يعود ذلك إلى رغبة الطفل في تحسين صورته أمام الآخـرين والظهـور بمظهـر

(1) محيي الدين توق، وعبد الرحمن عدس (1984) أساسيات علم النفس التربوي، بتصرف.

عقلاني أمامهم بسبب عمليات التفاعل الاجتماعي التي تبدأ بالنشاط والتزايد في هذه المرحلة، كما يحاول الطفل القيام بالأعمال الإيجابية وإقامة العلاقات والروابط الاجتماعية الحسنة مع نظرائه ومع من يكبرونه سناً، هذا بالإضافة إلى قبول القيم والمعايير الاجتماعية السائدة في بيئته المحيطة واحترامها وعدم السعي لمخالفتها أو تغييرها.

5- مرحلة الطفولة المتأخرة

تعتبر هذه المرحلة فترة توسيع العلاقات والتفاعلات الاجتماعية، إضافة إلى كونها بداية تنامي اكتساب مهارات عدة في مجالات المعرفة والسلوك المختلفة، ففي هذه المرحلة يشرع الطفل في إقامة وتثبيت علاقات صداقة حميمة مع أقرانه خارج نطاق الأسرة، وربما يعود ذلك إلى سعيه لتأكيد استقلاليته وتقديره لذاته من خلال توسيع تفاعله مع المجتمع من حوله، وفي هذه المرحلة أيضاً يتزايد الرصيد المعرفي لدى الطفل بتسارع كبير، حيث تظهر قدرته على توظيف العديد من الكلمات الجديدة التي لم يكن يستخدمها من قبل في حديثه مع المحيطين به، وهذا يجعل تفكير طفل هذه المرحلة مرناً وأكثر سلاسة من المرحلة السابقة.

يتمو الطفل خلال مرحلة الطفولة المتأخرة بثبات نسبي، ولكن من الهام الانتباه إلى أن نمو الإناث يكون بشكل أكبر من الذكور حيث يظهر الفرق واضحاً في هذه المرحلة بوجه خاص، ويرجع السبب في ذلك إلى أن الإناث يصلن إلى (مرحلة البلوغ) قبل الذكور، لذا تتفوق الإناث على الذكور في مرحلة الطفولة المتأخرة من حيث الطول والوزن، كما يبدأ شكل الجسم في التشكل ليظهر ملامح الذكورة والأنوثة، وينبغي الانتباه إلى الفروق الفردية بين الأطفال من حيث الطول والوزن .

وتعتبر مرحلة الطفولة المتأخرة بداية لنهاية فترة الأسنان المؤقتة (اللبنية) بشكل نهائي، ومع انتهاء هذه المرحلة تكون أسنان الطفل جميعها من الأسنان الدائمة، وهذا يؤدي إلى تغير في شكل الفم، أما من الناحية العضلية فإن الأطفال يبرعون في مهارات عديدة، وتتفوق الإناث على الذكور في المهارات الدقيقة والتي تتطلب تركيزاً عالياً، أما الذكور فإنهم يتفوقون على الإناث في المهارات والحركات التي تتطلب جهداً عضلياً أكبر، ومن الجدير بالذكر أنه تتحدد في هذه المرحلة الجهة الأقوى من أطراف الطفل، ويتبين ما إذا كان الطفل سيستخدم الجزء الأيمن أم الأيسر من أطرافه ليكون الجزء الرئيس والأقوى في القيام بالمهمات الحركية كتناول الأشياء باليد أو الكتابة أو تناول الطعام أو ركل الكرة، فالكثير من الناس يستخدمون اليد اليمنى والرجل اليمنى لتلك المهمات، إلا أن عدداً آخر يستخدمون الأطراف اليسرى.

ومن الناحية الانفعالية يستقر نمو الطفل في هذه المرحلة، ويستخدم الأطفال بعض الأساليب في ضبط انفعالاتهم، حيث تلجأ الإناث إلى البكاء عند التعبير عن الحزن أو الغضب، أما الذكور فقد يلجأون إلى ذلك في بداية المرحلة ولا يلبثون فيبتعدون عن ذلك بشكل تدريجي، ولعل السبب في ذلك يعود إلى عدم تقبل المجتمع لبكاء الذكر في المواقف المحرجة أو المحزنة أو ما شابه ذلك، وقد يكون مردّ ذلك إلى رغبة الطفل الذكر نفسه في تطوير طرق التحكم في التعبير عن انفعالاته، وذلك سعياً لتحسين التكيف مع الأسرة والمجتمع، ولعل من أبرز الانفعالات التي تؤثر في طفل هذه المرحلة انفعالات الغيرة والفضول والغضب والسرور والخوف والقلق.

وفي هذه المرحلة أيضاً تنمو شخصية الطفل حيث يتطور مفهومه عن ذاته ويصبح إيجابياً وبخاصة إذا استطاع إنجاز المهمات التي توكل إليه من

الكبار بنجاح وكفاءة، وفي المقابل إن لم يستطع إنجازها بفاعلية فإنه سيطور مفهوماً سلبياً عن ذاته، فهو في الأساس يسعى إلى الحصول على التقدير والثناء على إنجاز الأعمال والتي تسهم بدورها في تحسين نظرته إلى نفسه.

وفي الوقت عينه يمكن ملاحظة لجوء الأطفال في هذه المرحلة وبخاصة الذكور منهم إلى التجمع في زمر أو مجموعات من الأقران، حيث يقضي الطفل في هذه المجموعة أو الزمرة وقتاً ليس بالقليل يمارس خلاله مع رفاقه أصناف الألعاب المختلفة، ويكون الطفل منتمياً للجماعة التي قد يكون لها معايير وأنظمة وقوانين تحكم أعضاءها ولا يجوز تخطيها، وقد يكون الطفل أكثر انتماء للجماعة من انتمائه لأسرته.

وعليه فإن نمو الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة يتطلب تعلم مهارات معرفية وسلوكية، وتكوين مفهوم إيجابي عن الذات من خلال إنجاز المهمات الكفيلة بذلك، وتشجيع الطفل على التعاون مع المحيطين به سواء أكانوا راشدين أم من أقرانه، كما يتطلب تنمية الوازع الخلقي ومفهوم الضمير، وتبيان الاتجاهات الإيجابية وتنميتها لدى الطفل.

6- مرحلة المراهقة

تعتبر مرحلة المراهقة مرحلة انتقالية بين عهدين مختلفين، وهي لذلك فترة مميزة في حياة الفرد لما تحويه من تحولات وأحداث فسيولوجية ونفسية متعددة تحدث للفرد لأول مرة بحيث تكون مفاجئة له وذات أثر كبير في نفسه، فمع بدء مرحلة المراهقة تنتهي مراحل الطفولة، ويبدأ الفرد في تهيئة نفسه لطور نمائي جديد، وفي هذه المرحلة لا يصل الفرد إلى النضج الانفعالي بشكل تام فخبراته لا تزال محدودة مع أنه قد اقترب من مرحلة ثبات نموه الجسدي والعقلي.

وتتسم فترة المراهقة بسمات عدة تفصلها عن فترات الطفولة التي سبق ذكرها، ولعل من أبرز تلك السمات ما يلي:

- تأرجح السلوكيات وتقلبها بفعل تقلب الانفعالات.
- عدم التوازن في التعبير عن الانفعالات، حيث يتسم المراهق بالعصبية وعدم المقدرة على التحكم بمشاعره.
- بدء الاهتمام بالمظهر الخارجي، حيث يسعى المراهق نحو العناية بنفسه وبمظهرة وبملابسه وبطريقة التحدث والمشي والجلوس، إضافة إلى النظرة الإيجابية إلى ذاته.
- الحساسية النفسية والانفعالية تجاه البيئة التي يعيش فيها.

وتعتبر مرحلة المراهقة فترة حرجة في حياة الفرد حيث تتحدد المعالم الجنسية بشكل نهائي فيها، ومن خلالها يبيت من الصعب للغاية الجمع بين مظاهر الذكورة والأنوثة أو الأصوات لدى الجنسين أو أدوار كل منهما[1].

ويتأثر الفرد في مرحلة المراهقة بأقرانه، ويمكن الزعم بأنه يتأثر بهم ويستقبل منهم ويتفاعل معهم بشكل أكبر مما يفعله مع أسرته، ولعل هذا ما يفسر خشية الآباء والمربين من انحراف المراهقين نتيجة لتأثرهم برفاقهم ومصاحبتهم لهم، لذا ينبغي مراعاة أمور عدة عند التعامل مع المراهقين أو بالأحرى لابد من فهم أمور عدة عند دراسة مرحلة المراهقة، ومن أبرز هذه الأمور :

❁ توجيه المراهق نحو عدم القلق أو الريبة من أمور قد تحدث له في هذه المرحلة، فثمة أمور تتعلق بالبلوغ الجنسي والتطور العضوي في بعض

---

(1) سامي عريفج (1987) علم النفس التطوري، ط1، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، بتصرف.

أجزاء الجسم ينبغي للمراهق تعرفها لكي يتجنب عنصر المفاجئة أو الارتباك أو الخوف عند حدوث أي موقف.

- توجيه المراهق نحو ممارسة العادات الإيجابية التي تنمي شخصيته وحيويته، والابتعاد عن العادات السلبية.
- توجيه المراهق نحو تقبل التغيرات والتطورات الفسيولوجية.
- استيعاب مشكلات المراهق ومحاولة الوقاية منها ومعالجتها عند حدوثها.
- تشجيع المراهق على عدم الإدمان أو الاستغراق المفرط بأحلام اليقظة.
- تنمية الشخصية المستقلة لدى المراهق لتدريبه على الاعتماد على نفسه.
- توجيه المراهق نحو الاختيار السليم للرفاق.
- توجيه المراهق نحو استغلال أوقات الفراغ بنشاطات مفيدة.

أما مطالب مرحلة المراهقة فيمكن إجمالها فيما يلي[1] :

1- تطوير العلاقات مع الأقران.

2- تطوير الدور الاجتماعي.

3- الاستقلال العاطفي عن الآخرين.

4- الإعداد لاختيار مهنة المستقبل.

5- الرغبة في تحمل المسؤولية.

6- تكوين منظومة أخلاقية لتوجيه السلوك.

ويمكن تصنيف مرحلة المراهقة إلى أكثر من فترة أو مرحلة فرعية هي المراهقة المبكرة والوسطى والمتأخرة، ففي المراهقة المبكرة تنقلب حياة الفرد من حياة لا يمثل فيها الجنس أمراً هاماً إلى حياة يمكن نعتها بأنها جنسية وهذا يعني أن الأعضاء الجنسية تبدأ في الاكتمال الوظيفي نسبياً، وهذه المرحلة

(1) عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، م.س، ص 185.

الفرعية من المراهقة تعتبر قصيرة نوعاً ما حيث تتداخل فيها صفات الطفولة والمراهقة، هذا وتصل الإناث إلى النضج الجنسي بشكل أسرع من الذكور وذلك لأن الغدد الصماء المسؤولة عن ذلك تكون أنشط لدى الإناث في تلك الفترة.

وباختصار فإن مرحلة المراهقة تتضمن نمو حجم الجسد وأعضائه بالإضافة إلى نمو الخصائص الجنسية الرئيسة والثانوية، وبالتالي ينتقل الفرد من الشكل الطفولي إلى شكل البالغ أو الراشد أي إلى الشكل الذي سيكون عليه في المستقبل عندما يصبح راشداً، وهنا تظهر الفروق واضحة جلية بين الذكور والإناث حيث يتفوق الذكور على الإناث بشكل عام في حجم الجسم وحجم وقوة العظام والأنسجة العضلية وقوة الدم والقدرة على التحمل، وفي هذه المرحلة أيضاً تبدأ السمات الجنسية الثانوية في الظهور، فالسمات المشتركة بين الجنسين تتمثل في ظهور الشعر في منطقة العانة وتحت الإبطين، أما السمات الخاصة بالذكور فتتمثل في نمو شعر الشارب والوجه وخشونة الصوت، وأما السمات الخاصة بالإناث فتتمثل في نعومة الصوت وزيادة الأرداف ونمو الصدر.

وتتسم مرحلة المراهقة عموماً باهتمام المراهق الشديد بجسده، والقلق تجاه التغيرات والتحولات الفجائية الحاصلة في نمو أعضائه، هذا بالإضافة إلى الحساسية الشديدة للانتقادات التي قد يتم توجيهها إليه بخصوص تلك التحولات وذلك أثناء سعيه للتكيف معها[1]

(1) منصور حسين، ومحمد زيدان (1982) الطفل والمراهق، ط1، مكتبة النهضة، بتصرف.

أما من الناحية المعرفية فإن المراهق يستمر في النمو كماً ونوعاً، الأمر الذي يمكنه من إتمام الأنشطة المختلفة بكفاءة وفاعلية، ويجعله أكثر مقدرة على التفكير بمرونة وموضوعية فيما حوله وفيما يعترضه من مواقف، كما يتمكن من ربط النظرية بالتطبيق فيحاول تجسيد الأفكار التي يستقبلها على أرض الواقع، وهذا يقود المراهق إلى التفاعل مع المحيطين به بطريقة مختلفة عن السابق، حيث يتسم في هذه المرحلة بالتفكير التأملي والاستنتاجي، مما يسهم في زيادة تقديره لذاته، أما من الناحية الانفعالية فإنه يمكن الادعاء بأن مرحلة المراهقة تشكل أزمة بحد ذاتها من حيث طرق استجابة المراهق للمثيرات من حوله مع أنه ليس من الضروري أن يتعرض كافة المراهقين لسوء التكيف مع البيئة من حولهم .

وعليه فإن نجاح المراهق في تخطي هذه المرحلة الحساسة من حياته يسهم في الانتقال الآمن إلى المرحلة التالية وهي مرحلة الرشد، أما الإخفاق في ذلك فإنه قد يقود الفرد إلى متاهات عدة تعتبر الوحدة والانحراف والاضطرابات النفسية والوجدانية من أبرز مظاهرها.

7- مرحلة الرشد

إن أهم ما يميز مرحلة الرشد أمران رئيسان هما اكتمال النمو الجسدي، واكتمال النضج الجنسي، أي أن شكل الراشد يبقى ثابتاً بشكل عام من حيث الطول أو القصر أو البنية العامة أو الشكل الخارجي وملامح الوجه، وتعد مرحلة الرشد من أكثر المراحل تأثراً في حياة الفرد ؛ لأنها تتضمن صفات التكامل والنضج البدني والعقلي والنفسي الثابت نسبياً، بمعنى أن حياة الفرد فيما بعد ستكون بناء على ما هو الحال عليه في مرحلة الرشد، فمرحلة الرشد

بذلك هي بمثابة البوابة التي تدخل الفرد إلى نمط حياته الدائم على كافة الأصعدة.

في هذه المرحلة يبدو الراشد أكثر مقدرة على التفاعل مع المحيطين به، فهو حينئذ يكون ذا شخصية مستقلة قادرة على تمييز الحقائق، وعارفاً بالأسس والقواعد التي ينبغي له من خلالها وعلى هدي منها مخالطة الآخرين وإقامة العلاقات والروابط الإنسانية معهم، فينشأ لدى الراشد عالم خاص به يميزه عن غيره ويخرجه عن سلطة أو سيطرة الأسرة التي كانت تضبط الكثير من سلوكياته، وهو بناء على ذلك يسعى لبناء شخصيته المستقلة استقلالاً تاماً من الناحية الفكرية والنفسية والسلوكية والعاطفية، وبناء على ذلك تقوم علاقاته الخارجية مع الآخرين.

وتتمثل مطالب مرحلة الرشد فيما يلي [1] :

1- اختيار شريك الحياة وتعلم الحياة الزوجية والبدء في تكوين الأسرة.
2- تربية الأطفال وإدارة المنزل.
3- البدء في ممارسة المهنة.
4- تحمل المسؤولية.
5- الاندماج في مجموعة متجانسة ومحببة لدى الراشد من حيث الفكر والمعتقد.

يتمتع الفرد في مرحلة الرشد بالحرية الشخصية، وقد يفقد بسببها بعض الروابط والعلاقات الأسرية ويتجه بدلاً عنها إلى إقامة علاقات جديدة مع نظراء له ومن كلا الجنسين، كما يزداد تفاعله مع الفئات العمرية الأخرى، فليس شرطاً أن تكون علاقاته محكومة بالمرحلة العمرية التي يعيشها، بل قد

(1) عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، م.س، ص185 – ص186.

تمتد علاقاته لتشمل المراهقين والراشدين بمختلف أعمارهم، وهذا يسهم بلا شك في زيادة معرفته وخبرته في أمور الحياة واكتساب معلومات وخبرات من المواقف التي يعيشها ويتعرض لها، وقد يكون الأفراد الذين يتعامل معهم الراشد أكثر خبرة ومعرفة منه فيستفيد منهم أموراً جديدة، وقد يكونوا أقل خبرة فيعلمهم، وهو بكلا الحالتين يستفيد في التفاعل وإقامة العلاقات ومعرفة الأفراد وخلفياتهم المعرفية.

كما تنمو الناحية المعرفية لدى الراشد ويصبح أكثر مقدرة على إبداء رأيه وتوضيح موقفه تجاه القضايا المطروحة أمامه، فهو في هذه المرحلة أكثر مقدرة على النقاش والحوار في المواضيع الثقافية والسياسية والاجتماعية والرياضية وغيرها، وبذلك تتوسع مدركاته ويضحي أكثر مقدرة على التعبير عن نفسه بفعل المخزون المعرفي الهائل الذي يمتلكه.

ملخص الفصل:

- علم نفس النمو هو دراسة مراحل نمو الإنسان منذ لحظة الإخصاب حتى اكتمال النضج.
- النمو شبكة معقدة من النضج والتعلم، ويشير إلى كافة التغيرات السلوكية التي تنجم عن تفاعل هذين العاملين.
- تعتبر الجوانب التي يعنى بها علم نفس النمو متكاملة ومتداخلة فيما بينها.
- علم نفس النمو خاضع للبحث والدراسة شأنه في ذلك شأن العلوم الأخرى.
- يختلف الأفراد في أنماط ومستويات وسرعات نموهم.
- يدل مصطلح المرحلة العمرية في علم نفس النمو على تغييرات جذرية وكبيرة تحدث للفرد في سنوات محددة من حياته من كافة الجوانب الجسدية والعقلية والسلوكية.
- يمكن تقسيم مراحل النمو إلى: مرحلة الحمل، مرحلة الولادة، مرحلة الطفولة المبكرة، مرحلة الطفولة المتوسطة، مرحلة الطفولة المتأخرة، مرحلة المراهقة، مرحلة الرشد.

مراجع الفصل:

المراجع العربية:

- القرآن الكريم:
- رجاء أبو علام (1986) علم النفس التربوي، دار القلم للنشر والتوزيع.
- سامي عريفج (1987) علم النفس التطوري، ط1، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
- شفيق حسان (1989) أساسيات علم النفس التطوري، مكتبة الرائد العلمية.
- عبد المجيد نشواتي (2003) علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمّان.
- عمر جبرين، محاضرات في علم نفس النمو لطلبة قسم علم النفس، الجامعة الأردنية، العام الجامعي 1999 / 2000 .
- فوزي شاكر داود وآخرون (1983) مبادئ في علم النفس ،المطبعة الاقتصادية، عُمان
- محمد عودة الريماوي (1993) في علم نفس الطفل، ط1، دار زهران.
- محيي الدين توق، وعبد الرحمن عدس (1984) أساسيات علم النفس التربوي.
- منصور حسين، ومحمد زيدان (1982) الطفل والمراهق، ط1، مكتبة النهضة.
- نصر العلي وآخرون (1992)، علم النفس التطوري: الطفولة والمراهقة ،ط3، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.

المراجع الأجنبية:

- Hurlock . E . B . Developmental Psychology: A Life – Span Approach. New york: McGraw – Hill Book Co. 1980
- Mussen P. And Others . Child Development and Personality .New york : Harper ,1969.

مراجع شبكة الإنترنت:

- صور مراحل نمو الجنين على الموقع الإليكتروني:

http://www.feedo.net/MedicalEncyclopedia/ChildrenHealth/FetalDevelopment41.htm

الفصل الثالث
التعلم

* تمهيد
* شروط التعلم
* نظريات التعلم
* الإشراط الكلاسيكي
* الإشراط الإجرائي
* التعزيز
* العقاب
* تعلم المهارات الحركية
* التعلم الاجتماعي (التعلم بالملاحظة)
* مراحل التعلم
* نظريات التقليد
* نظرية الجشطلت (التعلم بالاستبصار)
* ملخص الفصل
* مراجع الفصل

تمهيد:

يعتبر التعلم عملية رئيسة في الحياة بشكل عام، إذ لا يخلو منها أي نشاط إنساني، هذا إن لم تكن جوهر ذلك النشاط، فمن خلال التعلم يكتسب الفرد مهارات ويطور خبرات كثيرة الأمر الذي يسهم في تنميته وتطوره، هذا بالإضافة إلى الدور الوقائي والعلاجي الذي يقوم به التعلم تجاه ما قد يعترض سبيل الفرد من تحديات وعقبات مستقبلاً سواء أكانت على الصعيد الطبيعي أم الاجتماعي.

لذا تمثل عملية التعلم جانباً هاماً من حياة كل فرد وكل مجتمع حيث أنشئت لها المؤسسات المسؤولة عن إدارتها وجريانها وتوجيهها، ولكي لا تترك هذه العملية الحاسمة عرضة لعوامل المصادفة والعشوائية، ونظراً لدور مكانة التعلم في الحياة عموماً فقد اهتم الناس به على اختلاف مشاربهم، بنفس الوقت انكب فيه العلماء والدارسون على تبين طبيعته ومعرفة آلياته والوقوف على الشروط المؤثرة فيه إيجاباً وسلباً سعياً وراء الوصول إلى قوانينه الخاصة[1].

والتعلم هو أي تغير ثابت نسبياً في سلوك الفرد، وهو بلا شك يحدث نتيجة لاكتساب خبرة في أمر ما، وبناء على خطوات معينة، ومن الأمثلة على ذلك في السلوك الإنساني تعلم المشي لدى الأطفال فهو يحدث نتيجة لاكتساب الطفل الخبرة من المحيطين به، بالإضافة إلى النضج الجسماني لديه، فهو لذلك يبدأ بالزحف والدوران حول نفسه إلى أن يتمكن من الحبو على أطرافه الأربعة، وبعد مدة يستطيع المشي بسهولة، ولعل أهم القوانين التي حاولت تفسير هذا الأمر قانون الأثر لـ "ثورندآيك" فهو يرى أن الاستجابة

(1) عبد الحكيم السلوم، التعلم ونظرياته، مجلة النبأ، العدد (51)، تشرين الثاني 2000.

التي تتبعها نتائج مرضية تقوى أو تتكرر، أما الاستجابة التي لا تتبعها نتائج مرضية فتضعف أو تتلاشى، ويعتبر هذا القانون من القوانين الهامة في علم النفس عموماً وفي علم نفس التعلم بوجه خاص، فعندما يطلق على عبارة ما حول طبيعة علم معين وصف (مبدأ أو قانون)، فإن هذا يعني أن ثمة اتفاقاً عاماً بين الخبراء والعلماء في مجال ما – ولنفترض علم النفس مثلاً – على أن هذه العبارة صحيحة ومقبولة، إذ من المفترض أنه قد تم التأكد من صحتها وصدقها من خلال العديد من التجارب، ولأن علم النفس يعتبر من العلوم الحديثة نسبياً وإن كان قد خطى خطوات بالغة الأهمية في الدول الغربية، فإن العديد من العبارات النفسية قد حصلت على مثل القبول الذي حظي به قانون الأثر، ولذلك فإن مصطلحات مثل (الفرضية أو النظرية) تعتبر الأكثر توظيفاً في ميدان علم النفس وفي السلوك ومسبباته ونتائجه.

والتعلم هو العملية التي يمكن استنتاجها من خلال التغيرات التي تحدث على سلوك الفرد عن طريق التفاعل مع البيئة أو التدريب أو الخبرة، ويعتبر التعلم استدلالاً فلا يمكن ملاحظته مباشرة، ومن الأمثلة على ذلك مفاهيم عدة كالطاقة والقوة والكتلة والتي تعتبر استدلالات ولا يمكن إدراكها بشكل مباشر، ويتم الاستدلال على التعلم من خلال الأداء، وربما كان النضج من أكثر العوامل تأثيراً في التعلم وفي تغيير السلوك، وبذلك فإن التعلم يعتبر تغيراً ملحوظاً وثابتاً نسبياً في السلوك، وهو ناجم عن الخبرة ويستدل عليه من الأداء ويتأثر بالنضج[1].

---

(1) عبد المجيد نشواتي (2003) علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، ص274 – ص275، بتصرف.

ويعتبر الاتجاه السلوكي هو الاتجاه المسيطر في دراسة التعلم وذلك حتى بداية عقد الستينات من القرن العشرين، إلا أنه اصطدم باتجاه منافس له هو الاتجاه المعرفي أو (المدرسة المعرفية)، وفي نظرة اطلاعية مبسطة يمكن للدارس في علم النفس أن يقارن بين الاتجاهين من خلال الخصائص التي تميزت بها المدرسة السلوكية عن نظيرتها (منافستها) المعرفية، والتي يمكن تلخيصها فيما يلي :

1- استخدام الحيوانات في التجارب (كاستخدام الفئران، الحمام، الكلاب).
2- دراسة الأحداث الخارجية والظروف المحيطة وملاحظة درجة تأثيرها على السلوك الظاهر.

ولعله يمكن رد الأسباب التي تدفع عالم نفس التعلم إلى إجراء تجاربه على الحيوانات إلى ما يلي:

1- أن استخدام الحيوانات في التجارب يقلل من إمكانية أن تلعب التوقعات دوراً في السلوك موضوع الدراسة .
2- سهولة الحصول على الحيوانات ورعايتها والعناية بها.
3- أن المجرِّب يتمكن وبسهولة من ضبط البيئة التي ينبغي تهيئتها للحيوان، وهذا على عكس ما يمكن له فعله للبشر، وينبغي العلم هنا أن المقدرة على الضبط تعتبر أمراً هاماً وضرورياً وخاصة في تجارب التعلم، فمن المعروف أن الخبرة السابقة يمكن أن تؤثر على أداء الفرد في وضع تعلمي جديد.
4- البساطة المقارنة: وهنا يمكن الافتراض بأنه وعلى الرغم من اختلاف البشر عن الحيوانات في كثير من الجوانب، إلا أنهم يتشابهون معها

في جوانب أخرى، حيث تكون جوانب التشابه تلك هي التي يمكن دراستها وإجراء التجارب فيها على الحيوانات.

أما علماء النفس المعرفي فلم يقفوا مكتوفي الأيدي، بل نقدوا المنهج السلوكي في استخدام الحيوانات في التجارب، ويمكن لنا مناقشة انتقادات المعرفيين التي وجهت إلى المدرسة السلوكية كما يلي :

1- يرى رواد المدرسة المعرفية أن العديد من المهارات الهامة كاستخدام اللغة والقراءة وحل المشكلات المعقدة لا يمكن دراستها من خلال الحيوانات، فعلى الرغم من أن بعض المهارات العقلية المعرفية كاللغة وحل المشكلات قد تمت دراستها في الحيوانات في السنوات الأخيرة، إلا أن رواد المدرسة السلوكية يوافقون على أن بعض المهارات المعقدة يقتصر وجودها على البشر، ولعل الفرق بين رواد المدرسة السلوكية ونظرائهم في المدرسة المعرفية يكمن في أن المعرفيين لديهم اهتمام خاص في تلك المهارات المعقدة التي يمتلكها البشر، بينما ينصب اهتمام السلوكيين بشكل أكبر على القدرات التعلمية التي تشترك فيها كائنات حية متعددة .

2- كما يرى رواد المدرسة المعرفية أن الإنسان هو كائن حي شديد التعقيد مقارنة بالكائنات الحية الأخرى، لدرجة أنه لا يمكن التعميم من سلوك الحيوانات إلى سلوك الإنسان، وهذه مسألة لا يمكن الجزم بها من خلال الجدال وإنما هي مسألة تجريبية، حيث يمكن التصدي لها من خلال إجراء التجارب الملائمة في هذا المجال، كما أن هناك مقداراً هائلاً من الأدلة على أن أبحاث التعلم على الحيوانات ينجم عنها نتائج ومكتشفات تنطبق أيضاً على السلوك الإنساني .

لقد اقترح " واطسون "[1] أن التقارير اللفظية يجب أن لا تكون جزءاً من دراسة علم النفس، كما أكد على أنه لكي يكون علم النفس كبقية العلوم يجب أن يركز على الأمور القابلة للملاحظة والفحص مثل المثيرات والاستجابات ، لذا شرع واطسون في تسميته " علم نفس المثير والاستجابة "، وقد أكد سكينر على أنه من الخطورة بمكان ومن غير الضروري الإشارة إلى أحداث غير ملاحظة أو متغيرات متداخلة واعتبارها مسببات للسلوك، فكان يعترض وبشدة على استخدام مصطلحات غير قابلة للملاحظة كالغضب أو الذكاء أو الكسل أو العطش، أو غيرها من المصطلحات، فهذه المصطلحات تسمى من وجهة نظر السلوكيين متغيرات متداخلة أو مفاهيم نظرية حيث يتجنبون استخدامها وذلك على عكس المعرفيين.

إن الأمر الهام هنا هو أن تكون النظرية قادرة على إعطاء تنبؤات صحيحة وصادقة لسلوكيات لم تكن قابلة للتنبؤ سابقاً، فهذا بلا شك هو المحك الناجع للنظرية النافعة بالإضافة إلى ضرورة عدم احتوائها على متغيرات ثابتة .

شروط التعلم :

يتضمن التعلم اكتساب الفرد معارف ومهارات وخبرات جديدة لم يكن يعرفها من قبل، وهو – أي التعلم – يضيف أشياء جديدة إلى المخزون

---

(1) هو عالم النفس جون واطسون، وقد ألف كتاباً بعنوان (علم النفس من وجهة نظر سلوكية) وقد نشر هذا الكتاب في عام 1919، حيث انتقد فيه أسلوب الاستبطان على وجه الخصوص .. هذا الأسلوب الذي فشل في تحديد نماذج تستخدم لدراسة السلوك.

المعرفي لدى المتعلم، وذلك مما لا تستطيع إضافته الخبرات السابقة للفرد، ولتحقق التعلم بفاعلية وكفاءة لابد من توفر عدة شروط لعل من أهمها :

- بروز مشكلة أو أكثر تعيق الفرد عن تحقيق أهدافه أو عن ممارسة سلوكياته، وبذلك يسهم التعلم – من خلال المعارف والمهارات التي يكسبها للفرد – في حل تلك المشكلات.
- توفر الدافع والرغبة لدى الفرد للخضوع لعملية التعلم.
- وصول الفرد إلى مرحلة مناسبة من النضج الفسيولوجي والمعرفي بحيث تمكنه من استقبال واستيعاب مضمون عملية التعلم.
- توفر البيئة الطبيعية الملائمة لنجاح عملية التعلم.

نظريات التعلم :

للتعلم وفقاً لمنظور علم النفس نظريات وتفسيرات عديدة بتعدد المدارس والتوجهات والعلماء الذين حاولوا وصف هذه العملية وتفسيرها حتى باتت علماً قائماً بحد ذاته، ويمكن تصنيف نظريات التعلم إلى اتجاهين رئيسين يندرج تحت كل اتجاه مجموعة من النظريات ووجهات النظر التي تلتقي معاً في نظرتها وتفسيرها لجوهر عملية التعلم، أما الاتجاهان الرئيسان فيتمثلان فيما يلي :

- النظريات الارتباطية: وتجمع هذه النظريات على أن التعلم يتضمن وجود ارتباطات (علاقات) بين المثير والاستجابة، ومن أبرز هذه النظريات: نظريات الإشراط الكلاسيكي والإجرائي، ونظرية المحاولة والخطأ .
- النظريات الإدراكية: وتؤمن هذه النظريات بأن التعلم ما هو إلا إدراك وتنظيم وتأمل واستبصار للمثيرات والأحداث المحيطة، ومن أبرز تلك النظريات: نظرية الجشطلت.

وفي الصفحات التالية توضيح لهذه النظريات بشيء من التفصيل :

◘ النظريات الارتباطية:

الإشراط الكلاسيكي:

لعل القارئ الكريم – إن كان من المهتمين بعلم النفس ومن المطلعين على ميدان علم نفس التعلم – لا ينكر جهود العالم الفسيولوجي الروسي الكبير إيفان بافلوف Pavlov في هذا الميدان، فقد اهتم بافلوف بدراسة دور الأعصاب في التأثير على تعلم الفرد، وقد بذل في ذلك جهوداً حثيثة من خلال أبحاثة المتواصلة على الحيوانات وبخاصة الكلاب، حيث توصل إلى نتائج هامة من خلال ما عرف بمفهوم الإشراط، وبناء على ذلك يمكن تقسيم المثيرات التي تؤثر على السلوك إلى :

1- المثير غير الشرطي أو غير المتعلمUnconditioned Stimulus (U.S) .

2- المثير الشرطي أو المتعلم Conditioned Stimulus (C.S) .

ولقد ظهرت أهمية وفاعلية الإشراط الكلاسيكي من خلال الأسس والقواعد المستقاة منه والتي أسهمت في وصف وتفسير السلوك من منطلقات عدة قد يكون من الصعب الإحاطة بها لولا جهود إيفان بافلوف في مجال الإشراط الكلاسيكي[1].

المصطلحات الرئيسة في الإشراط الكلاسيكي:

- المثير Stimulus: وهو حدث أو فعل يتم استخدامه لإثارة المفحوص في تجارب الإشراط الكلاسيكي .

---

(1) إبراهيم وجيه محمود (1976) التعلم: أسسه ونظرياته وتطبيقاته، المكتبة الأنجلو المصرية، ص213، بتصرف.

- الاستجابة Response: وهي السلوك أو الفعل الصادر عن المجرب عليه والذي يحدث بسبب تقديم مثير ما .
- المثير غير الشرطي Unconditioned Stimulus: وهو المثير غير المتعلم بطبعه، بمعنى أنه المثير الذي يؤدي تقديمه إلى إحداث استجابة غير متعلمة أي لا تتطلب تعلماً وإنما تحدث بشكل طبيعي، ومن أشهر الأمثلة على هذا النوع في تجارب الإشراط الكلاسيكي استخدام الطعام كمثير غير شرطي والذي كان يستنزع استجابة غير متعلمة تتمثل في سيلان اللعاب.
- المثير الشرطي Conditioned Stimulus: وهو أي مثير لا يمكن له إحداث استجابة غير متعلمة (غير شرطية) بطبعه، ولكن عند تقديمه قبيل تقديم المثير غير الشرطي أو بشكل متزامن معه فإنه يكتسب صفة المثير غير الشرطي ويصبح بإمكانه إحداث استجابة شرطية (متعلمة)، ومن أشهر الأمثلة على هذا النوع في تجارب الإشراط الكلاسيكي استخدام الضوء أو صوت الجرس كمثير شرطي، والذي أدى استخدامه قبل أو حين تقديم المثير غير الشرطي إلى إحداث استجابة متعلمة .
- الاستجابة غير الشرطية Unconditioned Response: وهي الاستجابة الأكيدة والمتوقع حدوثها بفعل وجود أو تقديم المثير غير الشرطي، ومن أشهر الأمثلة على هذا النوع في تجارب الإشراط الكلاسيكي استجابة سيلان اللعاب التي تلي تقديم المثير غير الشرطي (الطعام).

- الاستجابة الشرطية Conditioned Response: وهي الاستجابة المتعلمة التي تحدث بفعل إقران مثير شرطي بمثير غير شرطي عدة مرات، فيصبح المثير الشرطي قادراً على إحداث استجابة متعلمة، والجدير بالذكر هنا أنه وبعد فترة من تكرار الإقران إذا تم تقديم المثير الشرطي لوحده فإنه سيتمكن من إحداث الاستجابة الشرطية، ومن أشهر الأمثلة على هذا النوع في تجارب الإشراط الكلاسيكي استجابة سيلان اللعاب بفعل تقديم مثير شرطي كصوت الجرس أو الضوء.
- الإشراط الكلاسيكي Classical Conditioning: وهو أن يصبح المثير الشرطي قادراً على إحداث الاستجابة التي يحدثها المثير غير الشرطي، وهذا يعني التعلم .

وثمة مصطلحات رئيسة أخرى في الإشراط، كالتعميم والتمييز والانطفاء والكف والاسترجاع التلقائي، ولكن سيتم تناولها وتعريفها في الصفحات القادمة من هذا الفصل .

يعود اهتمام بافلوف بإشراط الاستجابة اللعابية منذ شروعه بأبحاث وتجارب متواصلة وحثيثة حول الإفرازات الهضمية والتي كان يجريها على الكلاب، حيث لاحظ أن الكلب يفرز اللعاب لدى رؤيته الطعام، وفي فترات لاحقة كان يسيل لعاب الكلب لدى سماع خطوات مساعد بافلوف في التجارب، وعلى ذلك فقد افترض بافلوف أن في هذه الاستجابة وسيلة لدراسة العمليات في الدماغ، كما افترض أنه حين يستجيب الكلب للجرس فيسيل لعابه فإن ثمة اتصالات وعمليات قد حدثت في دماغ الكلب وذلك في المنطقة التي تضبط إفراز اللعاب.

وكان بافلوف قد قام بإجراء عملية جراحية لأحد الكلاب، وكانت العملية تهدف إلى إيجاد فتحة صغيرة في أحد جوانب وجه الكلب (بين الفكين العلوي والسفلي) ووضع أنبوب يصل إلى الغدة اللعابية لدى الكلب ليتسنى خروج اللعاب الذي يفرزه الكلب إلى وعاء خارجي عبر هذا الأنبوب، وبعد تجهيز هذا الكلب للتجربة قدم له بافلوف مثيراً شرطياً (حيادياً) – وكان بافلوف يستخدم صوت الجرس كمثير حيادي في العادة – وبطبيعة الحال لم تحدث أية استجابة من قبل الكلب، أي أنه لم يفرز قطرات لعاب لأن صوت الجرس هنا لا يعني شيئاً ، وبعد مرور بضعة ثوان من تقديم المثير الحيادي تم تقديم المثير غير الشرطي (الطعام) للكلب، عندها أفرز الكلب كمية من اللعاب سالت عبر الأنبوب لتتجمع في الوعاء الخارجي، عندها استمر بافلوف في تكرار هذه الخطوات عدة مرات، فاستنتج أنه وبعد عدة تكرارات من تقديم المثير الشرطي (الحيادي) وإتباعه بالمثير غير الشرطي بعد ثوان معدودة فإن المثير الشرطي قد أصبح بإمكانه إحداث استجابة سيلان اللعاب لدى الكلب، وقد أطلق بافلوف على استنتاجه هذا والذي يعتبر اكتشافاً اسم "الفعل المنعكس الشرطي".

هذا وتتأثر نشأة الفعل المنعكس الشرطي بعوامل عدة لعل من أهمها[1]:

- العلاقة بين وقت تقديم المثير الشرطي (الحيادي) والمثير غير الشرطي: فحدوث التعلم الشرطي يتطلب أن يتم تقديم المثير الشرطي وبعد فاصل زمني قصير قد لا يتعدى الثانية الواحدة يتم تقديم المثير غير الشرطي .

(1) عبد الحكيم السلوم، التعلم ونظرياته، مجلة النبأ، العدد (51)، م.س.

- ☒ تكرار الاقتران بين المثيرين الشرطي وغير الشرطي: فالعلاقة الشرطية تتطلب أن يتكرر تقديم المثير الشرطي ومن ثم تقديم المثير غير الشرطي عدة مرات لحدوث الفعل المنعكس الشرطي.
- ☒ سيادة الاستجابة: لكي يكتسب المثير الشرطي خاصته الجديدة من حيث قدرته على إحداث استجابة ما من خلال اقترانه بالمثير غير الشرطي لابد أن تكون العلاقة بين المثير غير الشرطي والاستجابة غير الشرطية علاقة فطرية وذات سيادة.
- ☒ استبعاد المثيرات الأخرى المشتتة للانتباه: حيث يعتمد نجاح التعلم الشرطي على قلة العوامل المشتتة للانتباه في موقف التعلم، فكلما زاد عدد هذه العوامل تطلب الأمر القيام بعدد أكبر من المحاولات.
- ☒ التعزيز: وهو عامل حاسم في التعلم الشرطي فمن أجل أن يصبح المثير الشرطي قادراً على استدعاء الاستجابة لابد من أن يقدم المثير غير الشرطي عقب تقديم المثير الشرطي مباشرة.

ويمكن القول أن الفعل المنعكس الشرطي يتسم بخصائص عدة لعل من أهمها :

- ♦ أنه يمكن اكتسابه من خلال عملية التعلم، فهو فعل مكتسب وليس موروثاً.
- ♦ أنه قابل للاختفاء والتلاشي وكذلك قابل للعودة بعد اختفائه، ويتم ذلك من خلال تطبيق مبدأي الانطفاء والاسترجاع التلقائي.
- ♦ أنه يمكن التحكم بدرجات قوته أو ضعفه، وذلك من خلال ضبط الموقف التعلمي الذي يتم اكتسابه فيه.

إذاً فقد استنتج بافلوف أن الاستجابة لمثيرات غير شرطية تتحول إلى استجابة لمثيرات شرطية، وذلك بعد أن يقترن المثير الشرطي بالمثير غير الشرطي لعدة مرات (عدة تكرارات)، وعليه ومن وجهة نظر بافلوف يمكن تقسيم الإشراط إلى الأقسام التالية :

- الإشراط المتزامن: وهو الإشراط الذي يتم فيه تقديم المثير الشرطي والمثير غير الشرطي في الوقت عينه.
- الإشراط المتأخر: وهو الإشراط الذي يتم فيه تقديم المثير الشرطي، وبعد فترة من الزمن وقبل الانتهاء من تقديمه بقليل يتم تقديم المثير غير الشرطي، مع الاستمرار بتقديمهما معاً حتى نهايتهما .
- إشراط الأثر: وهو الإشراط الذي يتم فيه تقديم المثير الشرطي ثم يتم إيقافه، وبعد ذلك يتم تقديم المثير غير الشرطي.

وقد يسهم الشكل التالي في توضيح الأقسام الثلاثة السابقة، وذلك على النحو التالي :

-1 C.S U.S

-2 C.S U.S

-3 C.S U.S

ويمكن توضيح هذه القواعد آنفة الذكر من خلال الأمثلة التوضيحية التالية :

المثال الأول: فلنفترض أن الهواء (هبّة هواء) هو مثير غير شرطي يؤدي إلى استجابة رمش العين (وهو استجابة غير شرطية U.R) فإذا تم تقديم مثير شرطي وليكن صوتاً خافتاً وإلحاقه بهبة الهواء فإن من الطبيعي أن يستجيب الرمش، وفي فترة متقدمة عند تقديم الصوت الخافت سيستجيب الرمش وذلك وفقاً لافتراضات بافلوف.

المثال الثاني: الاستجابة للصدمات الكهربائية، فعند تعريض (الحيوان المجرب عليه) لصدمة كهربائية تنتج لديه استجابة لتلك الصدمة – وهذا أمر طبيعي –، ويرى القائمون على تجارب الإشراط أنه عند تقديم مثير حيادي وليكن (صوتاً لآلة موسيقية أو صرخة معينة) قبل تعريض المجرب عليه للصدمة بقليل فإن الاستجابة ستحدث بلا شك لأن المجرب عليه قد تعرض للصدمة، وبمرور الوقت ووفقاً لما أثبتته التجارب فإنه عند تقديم المثير الحيادي للمجرب عليه ستحدث استجابة مشابهة تماماً لتلك التي تحدث نتيجة للصدمة الكهربائية.

وعلى ذلك فإن الإشراط الكلاسيكي هو – في جوهره – تشكيل ارتباط بين مثير شرطي ما واستجابة ما من خلال اقتران تقديم المثير الشرطي بتقديم المثير غير الشرطي[1].

---

(1) عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، م.س، ص338 .

مبادئ الإشراط الكلاسيكي :

- مبدأ تتابع الاقتران (مبدأ العلاقات الزمنية): ويرى هذا المبدأ ضرورة اقتران المثير الشرطي بالمثير غير الشرطي، بحيث يكون مزامناً له أو يسبقه بفترة زمنية وجيزة تقارب نصف ثانية.
- مبدأ التعزيز: يرى هذا المبدأ أنه ولتقوية واستمرارية العلاقة الارتباطية بين المثير الشرطي والاستجابة الشرطية لابد من القيام بتعزيز هذه العلاقة وتدعيمها من خلال تكرار إقران المثير الشرطي بالمثير غير الشرطي.
- مبدأ الانطفاء: وهو مناقض لمبدأ التعزيز، فهو يحاول عدم تعزيز المثير الشرطي، وذلك سعياً نحو إضعاف الاستجابة الشرطية وإزالتها بشكل تام.
- مبدأ الاسترجاع التلقائي: يرى هذا المبدأ أنه حتى لو تم تطبيق مبدأ الانطفاء وبالتالي تم القضاء على الاستجابة الشرطية وإزالتها نهائياً، فإن هنالك إمكانية لعودة تلك الاستجابة بعد مدة وذلك بمجرد تقديم المثير الشرطي، وفي المقابل يضعف الاسترجاع التلقائي وقد يختفي بشكل تام إذا تكررت عملية (الانطفاء والاسترجاع التلقائي).
- مبدأ المرة الواحدة: وهو مناقض لمبدأ التكرار، حيث يرى هذا المبدأ أن اقتران المثير الشرطي بالمثير غير الشرطي لمرة واحدة فقط كفيل بإحداث الاستجابة الشرطية، وهذا على عكس ما ذهب إليه "إيفان بافلوف" من أنه لابد من تكرار عملية إقران المثيرات لإحداث الاستجابة الشرطية.
- مبدأ التعميم: ويؤكد هذا المبدأ مقدرة مثيرات مشابهة للمثير الشرطي على إحداث الاستجابة التي يحدثها المثير الشرطي، وذلك استناداً إلى

درجة التشابه بين المثير الشرطي والمثيرات الشبيهة له، وعليه كلما ارتفعت درجة التشابه ارتفعت إمكانية التعميم. والتعميم عملية عقلية معرفية يتم من خلالها توصيف حالات أو مواقف عدة شبيهة بموقف ما أو حالة معينة بخصائص ومميزات ذلك الموقف أو تلك الحالة، بحيث يكون الموقف أو الحالة بمثابة الأنموذج الذي يمكن القياس عليه في المواقف أو الحالات الشبيهة[1]

- مبدأ التمييز: وهو على عكس مبدأ التعميم، حيث يرى مبدأ التمييز ويؤكد على ضرورة التفريق بين المثير الشرطي المعتمد وبين المثيرات المشابهة له، ويكون ذلك من خلال التركيز على المثير الشرطي المعتمد وإهمال المثيرات الأخرى.
- مبدأ الاستتباع (التدرج): يرى هذا المبدأ أن أثر المثير الشرطي قد ينتقل إلى مثير آخر سابق له (ولا يشترط أن يكون المثير الآخر شبيهاً بالمثير الشرطي) وبذلك يستطيع المثير السابق للمثير الشرطي إحداث الاستجابة الشرطية، كما يؤكد هذا المبدأ على أن أثر المثير الشرطي قد ينتقل إلى أكثر من مثير وليس مثيراً واحداً فقط.

(1) هشام عليان وآخرون (1987) المحصن في علم النفس التربوي، ط3، بتصرف

العوامل المؤثرة في الإشراط الكلاسيكي:

أجمعت نتائج الدراسات والبحوث التجريبية في الإشراط الكلاسيكي على أن ثمة عوامل مؤثرة في هذه العملية، وتتمثل تلكم العوامل فيما يلي[1]:

1- تكرار التدريب: ويعني عدد المرات التي يتم فيها إقران المثير الشرطي بالمثير غير الشرطي، وقد تبين من الدراسات والتجارب في هذا الصدد أن الاستجابة الشرطية الناتجة عن المثير الشرطي تتزايد بانتظام نظراً لتزايد عدد مرات الاقتران بين المثيرين الشرطي وغير الشرطي .

2- الفترة الزمنية الفاصلة بين المثير الشرطي والمثير غير الشرطي: وهي عامل هام ومؤثر في حدوث الإشراط وهي تتراوح زيادة ونقصاناً استناداً إلى طبيعة المجرب عليه (المفحوص، المتعلم) إلا أن غالبية الدراسات والتجارب تحبذ أن تكون هذه الفترة هي نصف ثانية .

3- شدة المثير: حيث ترتبط قوة الإشراط بعلاقة طردية مع قوة المثير غير الشرطي، فكلما زادت قوة المثير غير الشرطي زادت قوة الاستجابة وبالتالي تزيد قوة الإشراط، أما المثير الشرطي فلم تثبت البحوث وجود علاقة ارتباطية بين قوته وقوة الإشراط.

4- دور التعليمات: فقد يتأثر الإشراط إذا تلقى المتعلم توجيهات وتعليمات لفظية قبل عملية الإشراط، فإذا تم ذلك سيدرك الفرد ماهية الوضع التجريبي المتواجد فيه فيستعد له للتمكن منه.

---

(1) صالح محمد أبو جادو (2003) علم النفس التربوي، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص170، بتصرف.

نظرية استبدال المثيرات:

تتنبأ هذه النظرية على المستوى السلوكي بأن التغيرات التي تطرأ على الأحداث الملاحظة في الإشراط الكلاسيكي – أي التغيرات في المثيرات والاستجابات – هي تغيرات تتضمن نوعاً من التبديل، وبمعنى آخر فإنه وبسبب الاقتران المتكرر بين المثير الشرطي والمثير غير الشرطي، فإن المثير الشرطي يصبح بديلاً عن المثير غير الشرطي، وعليه تصبح الاستجابة التي كانت في البداية تنتج بسبب، المثير غير الشرطي، تستنزع الآن من قبل المثير الشرطي، ولكن ورغم هذه الخصائص التي تدعم نظرية استبدال المثيرات، إلا أنه قد تم انتقادها من عدة جوانب لعل من أبرزها :

1- أن الاستجابة الشرطية ليست بالضرورة دائماً نسخة طبق الأصل عن الاستجابة غير الشرطية، فمثلاً في المثال السابق عن رمشة العين، نجد أن حجم رمشة العين استجابة لهبة الهواء أكبر وأسرع منها استجابة للمثير الشرطي الذي كان صوتاً خافتاً.

2- أنه بينما يقوم المثير غير الشرطي باستنزاع عدة استجابات مختلفة، فإنه – وبشكل عام – لا تُستنزع كل هذه الاستجابات من قبل المثير الشرطي، ففي تجارب بافلوف يلاحظ أنه عندما يوضع الطعام (المثير غير الشرطي) في فم الكلب فإن عدة استجابات تظهر نتيجة لهذا المثير مثل (سيلان اللعاب، المضغ، البلع) لكن صوت الجرس (المثير الشرطي) عادة يستنزع استجابة سيلان اللعاب، ومن ناحية أخرى فإن الاستجابة الشرطية قد تتضمن بعض الاستجابات التي لا تعتبر جزءاً من الاستجابة غير الشرطية، فمثلاً نجد أن الكلب في استجابته للمثير الشرطي يقوم بتحريك رأسه والنظر باتجاه ذلك

المثير، وأحياناً قد يقوم بتحريك كل جسمه ليقترب من الجرس، وهذه الاستجابات لم تكن جزءاً من الاستجابة غير الشرطية .

3- أنه في بعض الحالات يكون اتجاه الاستجابة الشرطية معاكساً لاتجاه الاستجابة غير الشرطية، ومن الأمثلة على ذلك أنه كانت إحدى الاستجابات للصدمة الكهربائية عبارة عن ازدياد في نسبة ضربات القلب، ولكن في دراسات أجريت على خنازير غينيا وجد "بلاك" عام 1965 انخفاضاً في نسبة ضربات القلب لمثير شرطي تم إقرانه بالصدمة، وفي دراسات أخرى على الفئران حيث يتم حقنها بالمورفين (مثير غير شرطي) الذي يعرف بأن أحد أهم استجاباته ارتفاع في درجة الحرارة، لاحظ الباحثون أنه بعد إقران مثير شرطي معين بشكل متكرر نوعين من الاستجابة الشرطية، فأحياناً تكون الاستجابة الشرطية زيادة في حرارة الجسم – وهو ما تتنبأ به نظرية استبدال المثيرات – ، ولكن في أحيان أخرى تكون الاستجابة الشرطية انخفاضاً في درجة حرارة الجسم.

إن هذه الأمثلة من الإشراط تسمى الإشراط العكسي أو التناقضي، -حيث توحي هذه الأمثلة بأن نظرية استبدال المثيرات قد لا تكون نظرية عامة مناسبة في الإشراط التقليدي (الكلاسيكي)، ومع ذلك فإن عدداً من المنظرين اقترحوا بأن هذه الأمثلة المناقضة لنظرية استبدال المثيرات لا تعكس خللاً خطيراً في النظرية رغم أنها توحي بذلك ظاهرياً.

لذا كان من الضروري تعديل نظرية استبدال المثيرات للإبقاء على مصداقيتها في مجال الإشراط الكلاسيكي، لكن كان ثمة مدافعين عن هذه النظرية ولعل من أبرزهم "هيلجارد" الذي اقترح طريقتين لتعديل نظرية استبدال المثيرات هما :

- أنه ينبغي الاعتراف بأن بعض عناصر الاستجابة غير الشرطية تنتقل إلى الاستجابة الشرطية، فقد لاحظ هيلجارد أن بعض عناصر الاستجابة غير الشرطية ترتبط بالخصائص المادية للمثير غير الشرطي، ولذلك لن يتم نقلها إلى المثير الشرطي بخصائص مادية مختلفة.
- أنه ينبغي الاعتراف بأن المثير الشرطي كالجرس مثلاً كثيراً ما يستنزع استجابات غير شرطية خاصة به والتي يمكن لها أن تصبح جزءاً من الاستجابة الشرطية، فمثلاً عند سماع الجرس قد يقوم الكلب باستجابة توجّهية (Orienting Response) فقد يرفع أذنيه، وقد ينظر إلى الجرس، وقد يقترب منه، وعلى الرغم من أن مثل هذه الاستجابات التوجهية قد يحدث فيها نوع من الإعتياد (Habituation) إذا لم تتبع الجرس أية نتيجة، إلا أنها تستمر وتزداد إذا ما تم إقران الجرس بالطعام.

في عام 1982 جادل العالمان "إيكلبوم & ستيوارت" بأن الإشراط البافلوفي يتضمن دائماً استبدال المثيرات، وأن كل الأمثلة التي تبدو وكأنها تناقض ذلك تتضمن حالات لم يتم فيها قياس الاستجابة الشرطية والاستجابة غير الشرطية بشكل دقيق، فمثلاً فيما يتعلق بالاستجابة الشرطية المعاكسة للمورفين (الانخفاض في درجة الحرارة) يشير "إيكلبوم & ستيوارت" إلى أن الاستجابة غير الشرطية للمورفين في الواقع تتكون من

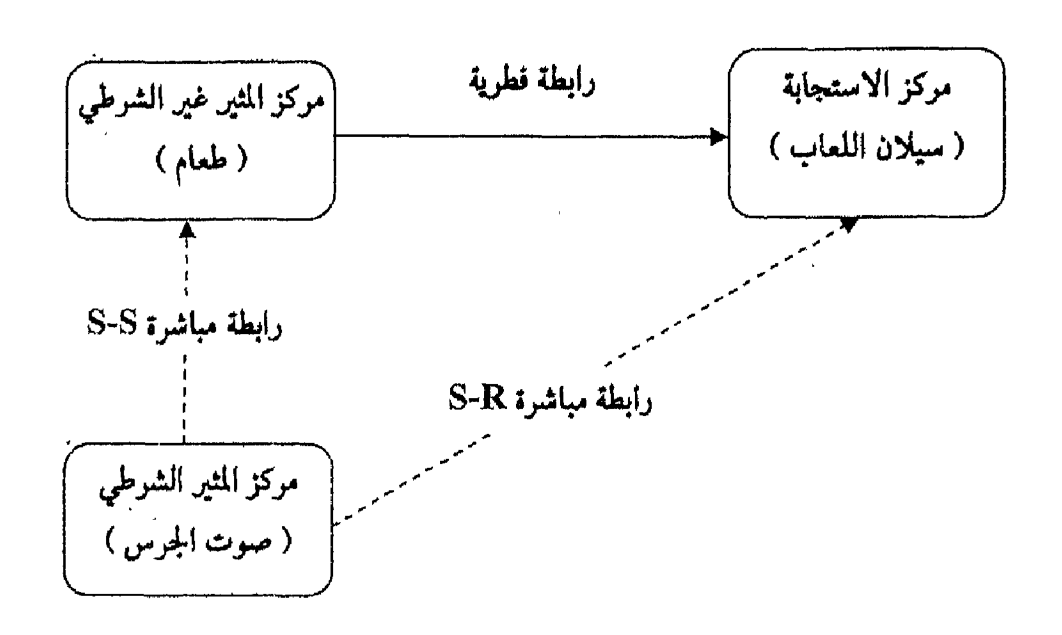
استجابتين هما ارتفاع في درجة الحرارة ومن ثم يتبعها انخفاض في درجة الحرارة عند زوال تأثير المورفين من جسم الحيوان .

فالخلاصة إذاً أنه ورغم دفاع البعض عن النظرية وصلاحيتها كنظرية عامة في الإشراط الكلاسيكي، إلا أن التعديلات الكثيرة التي تم إدخالها على هذه النظرية والشروط التي وضعت لتمكينها من التنبؤ ببعض الأحداث تقلل كثيراً من قوة هذه النظرية ومقدرتها على تفسير الكثير من الظواهر في الإشراط الكلاسيكي .

الآليات الفسيولوجية للإشراط الكلاسيكي:

لقد قام بافلوف بوضع نظرية فسيولوجية لتفسير الإشراط وذلك في محاولة منه لتفسير ما يحدث داخل الكائن الحي أثناء حدوث الإشراط الكلاسيكي، ولم يكن لدى بافلوف سوى معرفة قليلة حول فسيولوجيا الدماغ لذا فقد تم إثبات خطأ بعض تفاصيل نظريته، إلا أن افتراضات بافلوف وبشكل عام تشكل نظرية فسيولوجية معقولة في تفسير الإشراط، فقد افترض بافلوف أن جزءاً محدداً من الدماغ يصبح نشطاً كلما تم عرض مثير غير شرطي معين كالطعام مثلاً وأسماه (مركز المثير غير الشرطي)، وبشكل مماثل افترض بافلوف أن كل مثير شرطي يتم عرضه كصوت الجرس مثلاً سيستجيب له مركز خاص بذلك أسماه (مركز المثير الشرطي)، كما افترض بأن كل استجابة غير شرطية كسيلان اللعاب مثلاً تسمى (مركز الاستجابة) وأن تنشيط هذا المركز هو المسؤول عن إصدار الأوامر (الرسائل العصبية) التي تؤدي في المحصلة إلى إنتاج الاستجابة، إضافة إلى ذلك وبما أن المثير غير الشرطي يستنزع الاستجابة غير الشرطية دون تدريب أو تعلّم مسبق فقد افترض بافلوف بأنه لابد من رابطة فطرية مركز المثير غير الشرطي ومركز

الاستجابة، وأخيراً فقد افترض بافلوف أنه وبشكل ما يتم تشكيل رابطة مباشرة أثناء الإشراط الكلاسيكي بحيث أن المثير الشرطي يحدث نشاطاً في مركز الاستجابة مما ينجم عنه ظهور الاستجابة الشرطية، وفيما يلي شكل يوضح ما سبق الحديث عنه على النحو التالي:



كيف يحدث الإشراط البافلوفي ؟

يرى بافلوف في تفسير رابطة المثير مع المثير (S-S) أنه عند عرض مثير شرطي بعد أن يكون قد اقترن بمثير غير شرطي لعدة مرات، فإن المثير الشرطي ينشط مركز المثير غير الشرطي، ومن ثم وبشكل طبيعي يقوم مركز المثير غير الشرطي باستثارة الاستجابة، كما يرى بافلوف في تفسير رابطة المثير مع الاستجابة (S-R) أنه وبعد عملية الإقران يتم إنشاء رابطة جديدة ومباشرة بين مركز المثير الشرطي ومركز الاستجابة، بحيث يؤدي ظهور المثير الشرطي إلى استنزاع الاستجابة بشكل مباشر .

وفي السنوات الأخيرة قام العديد من الباحثين بتصميم تجارب عدة للتفريق بين التفسيرين السابقين، ولعل من أبرز هؤلاء الباحثين العالم "ريسكورلا Rescorla"، إذ استخدم المجادلة التالية :

أولاً: إذا كان تفسير (S-S) هو الصحيح فإن ظهور الاستجابة الشرطية بعد حدوث الإشراط سوف يعتمد على استمرار قوة نوعين من الروابط هما :

1- الرابطة المتعلمة بين مركز المثير الشرطي ومركز المثير غير الشرطي.
2- الرابطة الفطرية بين مركز المثير غير الشرطي ومركز الاستجابة .

فإذا قمنا بإضعاف الترابط بين مركز المثير غير الشرطي ومركز الاستجابة، فإن هذا يفترض أن يؤدي إلى إضعاف أو خفض قوة الاستجابة الشرطية ؛ لأن ظهور هذه الاستجابة الشرطية يعتمد على الرابطة بين مركز المثير غير الشرطي ومركز الاستجابة.

ثانياً: إذا كان تفسير (S-R) هو الصحيح فإن قوة الاستجابة الشرطية ينبغي أن لا تعتمد على استمرارية الرابطة الفطرية بين مركز المثير غير الشرطي ومركز الاستجابة، بل على الرابطة المباشرة بين مركز المثير الشرطي ومركز الاستجابة .

ولعل الجدول التالي – والذي يشتمل على تجربة في الإشراط الكلاسيكي – يسهم في توضيح هذه المحاولة التي تصدى لها ريسكورلا :

المجموعة	المرحلة (1)	المرحلة (2)	الفحص	النتيجة
مجموعة الاعتياد	ضوء + صوت	صوت شديد	ضوء	لا تحصل استجابة
مجموعة الضبط	ضوء + صوت	–	ضوء	تحدث استجابة قوية

حيث أن :

- الضوء: هو المثير الشرطي
- الصوت: هو المثير غير الشرطي

وعليه فإن التعلم وفقاً لمنظور الإشراط الكلاسيكي يعتمد على الرابطة بين المثير الشرطي والمثير غير الشرطي، أي أن التعلم في الإشراط الكلاسيكي هو من نوع (S-S).

الارتباط بين المثير الشرطي والمثير غير الشرطي:

في جميع الأمثلة الإشراطية التي تم ذكرها حتى الآن كان النمط الزمني لعرض المثيرات هو نفسه دائماً في كل محاولة، فمثلاً في الإشراط ذي التأخير الطويل يكون ظهور المثير غير الشرطي دائماً بعد ظهور المثير الشرطي، وفي هذه الحالة يمكن وصف الارتباط الكامل بين المثير الشرطي والمثير غير الشرطي باستخدام عبارتين احتماليتين هما:

1- احتمال أن المثير غير الشرطي سيظهر بوجود المثير الشرطي.

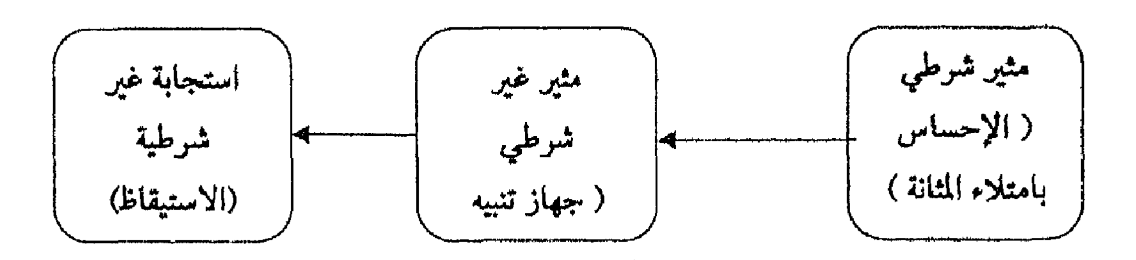
2- احتمال أن المثير غير الشرطي سيظهر بغياب المثير الشرطي .

ولكن في واقع الحياة فإن من النادر أن تكون العلاقات بين المثيرات بمثل هذا الانتظام، ولكن وعلى الرغم من أن العلاقات بين المثيرات متفاوتة وغير أكيدة في الحياة فإن المقدرة على اكتشاف هذه الارتباطات غير الكاملة ذات فوائد جمة، فمثلاً من الهام والضروري للحيوان أن يعرف أياً من المثيرات يمكن له الاعتماد عليها أكثر من غيرها كإشارات لخطر وشيك قد يلحق به، أما في المختبر فيمكن استخدام أساليب الإشراط الكلاسيكي لتقييم مقدرة الحيوان على اكتشاف الارتباطات غير الكاملة بين المثيرات، وفي سلسلة من التجارب قام بها " ريسكورلا " في الستينات تم إثبات كيف أن الاحتمالين

السابق ذكرهما يمكن أن يتفاعلا لتقرير حجم الاستجابة الشرطية أي تقرير مدى التعلم، فقد توصل "ريسكورلا" إلى عدة نتائج يمكن إجمالها فيما يلي :

- أنه كلما كان احتمال ظهور المثير غير الشرطي بوجود المثير الشرطي أكبر من احتما ظهوره بغياب المثير الشرطي، أصبح المثير الشرطي مثيراً استثارياً، وبالتالي يقوى ويزيد احتمال ظهور الاستجابة الشرطية.
- أن حجم التعلم يعتمد على حجم الفرق بين احتمال ظهور المثير غير الشرطي بوجود المثير الشرطي وبين احتمال ظهور المثير غير الشرطي بغياب المثير الشرطي، فكلما ازداد الفرق بين هذين الاحتمالين ازداد احتمال ظهور الاستجابة الشرطية.

وبناء على نتائج كهذه خلص "ريسكورلا" إلى أن وجهة النظر التقليدية في الإشراط الكلاسيكي والتي ترى أن التقارب (الإقران) بين المثير الشرطي والمثير غير الشرطي هو ما يؤدي إلى تكوين الرابطة بينهما هي وجهة نظر غير صحيحة، وبالتالي قد تكون درجة الارتباط بين المثيرات أكثر أهمية لحدوث التعلم من مجرد التقارب بين المثيرات، وفيما يلي مثال لحل مشكلة (التبول اللاإرادي عند الأطفال) وفقاً للإشراط الكلاسيكي:



وبعد فترة من إقران المثير غير الشرطي مع المثير الشرطي، سيستيقظ الطفل في الوقت الذي تمتلئ فيه المثانة، وبعد عدة تكرارات سيتمكن المثير الشرطي (الإحساس بامتلاء المثانة) من استنزاع الاستجابة غير الشرطية (الاستيقاظ) دون الحاجة إلى المثير غير الشرطي (جهاز التنبيه).

الإشراط المنفر المضاد:

وهو أسلوب تم تصميمه للتعامل مع سلوكيات غير مرغوبة كشرب الخمر والتدخين، ويتضمن هذا الأسلوب مثيراً شرطياً مزعجاً (منفراً) وربطه بالمثيرات المتعلقة بالسلوك غير المرغوب فيه، ويسمى كذلك لأن الإجراء مصمم لاستبدال الاستجابة الانفعالية الإيجابية كالاسترخاء مثلاً باستجابة سلبية كالشعور بالغثيان، فمثلاً ثمة دوافع لقيام الأفراد بسلوك ما كالتدخين فيشعرون بالنشوة والاسترخاء عند التدخين، ووفقاً لهذا الأسلوب يتم تعريض المدخن لتيار كثيف من الدخان الأمر الذي يؤدي إلى إزعاجه، ومع تكرار المحاولات قد يشعر بالنفور من التدخين.

وبمعنى آخر يتم من خلال هذا النوع من الإشراط استبدال استجابة شرطية معينة باستجابة شرطية أخرى جديدة متعارضة مع الاستجابة الأولى فمثلاً يمكن جعل المثير الشرطي الذي يستدعي القلق يستدعي الاسترخاء والراحة، وذلك بعملية التدريب على الاسترخاء والراحة بتقديم مثير غير شرطي يستدعي الاسترخاء والراحة في وجود المثير الشرطي الذي يستدعي القلق أي جعله مثيراً شرطياً (محايداً) وبتكرار عملية الاقتران هذه قد يستدعي المثير الشرطي الاستجابة الشرطية المتعارضة (الاسترخاء)، وثمة نوع آخر من الإشراط المضاد (غير السار) لتثبيط العادات غير المرغوب فيها وفي

هذه الحالة يتم اقتران العادات السيئة بشيء منفر، وبذلك تصبح العادة السيئة أقل إغراءاً[1].

نموذج ريسكورلا – واجنر:

يرى هذا النموذج أن عملية الإشراط تعتمد بشكل رئيس على المثير غير الشرطي، كما يرى أن ثمة طاقة غير محدودة لتعلم الإنسان والحيوان ، وأن ما يحدد هذه الطاقة هو قوة المثير غير الشرطي الذي يساوي الحد الأقصى للإشراط (λ)، ولقد كان الاعتقاد السائد في الإشراط و لفترة طويلة من الزمن أنه إذا تكرر إقران مثير شرطي ومثير غير شرطي، فإن رابطة ستحدث بينهما أو أن تعلماً سيحدث، وظل هذا الاعتقاد سائداً حتى تمكن " كيمن " من اكتشاف عدم صحة هذا الكلام وذلك في العام 1968، فقد صمم " كيمن " تجربة على ظاهرة الاعتراض، وفيما يلي جدول يوضح تلك التجربة :

المجموعة	المرحلة (1)	المرحلة (2)	الفحص	النتيجة
مجموعة الاعتراض	L+	LT+	T	T لا تستنزع استجابة شرطية
مجموعة الضبط	-	LT+	T	T تستنزع استجابة شرطية

وفي تفسير هذه التجربة نرى أن المثير T هو إضافة غير ذات فائدة لمجموعة الاعتراض، بمعنى أنه لا يزيد أية معلومات جديدة، فبعد الانتهاء من

---

(1) جواد محمد الشيخ خليل، التعلم، بحث منشور على شبكة النبأ المعلوماتية على الموقع الإليكتروني: http://www.annabaa.org/nbanews/61/168.htm

المرحلة الأولى يكون المجرب عليهم ضمن مجموعة الاعتراض قد تعلموا أن المثير L هو متنبئ جيد ويمكن الاعتماد عليه فيما يتعلق بحدوث المثير غير الشرطي الذي يظهر دائماً بعد ظهور المثير L، ولا يظهر مطلقاً في أي وقت آخر، فإضافة T لا تضيف شيئاً جديداً إلى قدرة المجرب عليهم في التنبؤ بالمثير غير الشرطي، أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فإن المجرب عليهم لم يكونوا قد تعلموا أي شيء حول المثيرات في المرحلة الأولى، لذا فإنه عند تقديم المثيرات في المرحلة الثانية يقوم كل من المثير L والمثير T بتقديم معلومات قيمة حول ظهور المثير غير الشرطي .

إن هذه التجربة تدعونا إلى تأييد فكرة أن مبدأ التكرار لا يمكنه تفسير ما يحدث في الإشراط، إذ لا يمكن التنبؤ بقوة الإشراط للمثير (T) بمجرد عدد المرات التي يتم فيها إقرانه بالمثير غير الشرطي، ويجب أن نأخذ بعين الأعتبار ما يتواجد من مثيرات شرطية أخرى والتاريخ الشرطي لهذه المثيرات، وباختصار لقد أظهرت، تجربة "كيمن" بأن الإشراط ليس نتيجة حتمية أو أوتوماتيكية لإقران المثير غير الشرطي والمثير الشرطي، حيث يحدث الإشراط فقط إذا زودنا المثير الشرطي بمعلومات هامة حول صدمة وشيكة قادمة على سبيل المثال.

إن وجهة النظر هذه تفترض أن المجرب عليه هو متعلم انتقائي يتعلم من المثيرات ذات الأهمية المعلوماتية ويتجاهل تلك التي عكس ذلك، كما أنه – أي المجرب عليه – يلعب دوراً حيوياً ونشطاً في عملية الإشراط.

لقد تم اقتراح نموذج ريسكورلا – واجنر كنظرية جديدة يمكنها التعامل مع الأفكار المتعلقة بالمعلومات وبالتنبؤ، وقد تم إبرازها كنظرية وإخراجها إلى السطح من خلال تجربة "كيمن" وتجارب أخرى مشابهة، ويفترض هذا

النموذج أنه في كل مرة يتم فيها عرض مثير شرطي ما، فإن واحداً مما يلي قد يحدث :

- أن يصبح المثير الشرطي استثارياً ،أو استثارياً بشكل اكبر من السابق، ويحدث ذلك إذا كان المثير غير الشرطي أكبر مما يتوقعه الكائن الحي، ويمكن التعبير عن ذلك بالرموز كما يلي: $\nu>\lambda$ [1].
- أن يصبح المثير الشرطي كبحياً، أو كبحياً بشكل أكبر مما كان عليه، ويحدث ذلك إذا كان المثير غير الشرطي أصغر مما يتوقعه الكائن الحي، ويمكن التعبير عن ذلك بالرموز كما يلي: $\nu<\lambda$.
- أن لا يحدث أي تغير في وضع المثير الشرطي، ويحدث ذلك إذا كان ما يتوقعه الكائن الحي هو ما يحدث فعلاً، ويمكن التعبير عن ذلك بالرموز كما يلي: $\nu=\lambda$.

ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي والمثال الواقعي الذي يتبعه، وذلك على النحو التالي :

المجموعة	المرحلة (1)	المرحلة (2)	الفحص	النتيجة
مجموعة التوقع الزائد	L+ , T+	LT+	L , T	استجابة شرطية ضعيفة عند ظهور L , T
المجموعة الضابطة	L+ , T+	-	L , T	استجابة شرطية قوية عند ظهور L , T

(1) ν: هي القوة الترابطية، وتمثل العلاقة بين المثير الشرطي والمثير غير الشرطي .

λ: هي أقصى حد ممكن من الإشراط ويحددها المثير غير الشرطي، ومن الجدير بالذكر هنا أن العلاقة بين المثير الشرطي والمثير غير الشرطي في عملية الإشراط تبدأ من لا شيء (صفر) وتنتهي بالحد الأقصى الممكن .

وإليكم هذا المثال: فإذا وضعنا (في المرحلة الأولى) قطعة من الإسفنج في حوض مملوء بالماء، فإن قطعة الإسفنج بلا شك ستمتص هذا الماء، وفي المرحلة الثانية وضعنا قطعة إسفنج أخرى في نفس الحوض فإنها لن تمتص ماءً لأن القطعة الأولى قد امتصته جميعاً، وهكذا لا يحدث التعلم، هذا بالنسبة لمجموعة الاعتراض، أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فإننا نضع قطعتي الإسفنج معاً في الوقت ذاته لذا يحدث التعلم .

وبعد كل ما سبق ذكره عن الإشراط الكلاسيكي، يجدر التذكير بأن هذا النوع من التعلم (الإشراط) قد أفرز قوانين متعددة يمكن إيجازها على النحو التالي[1] :

- قانون التكرار والذي ينص على أن تكرار المثير الشرطي مع المثير غير الشرطي يؤدي إلى استجابة شرطية للمثير الشرطي منفرداً.
- قانون التعزيز والذي ينص على أنه عندما يرتبط المثير الشرطي بالمثير غير الشرطي ويتكرر هذا الاقتران يكتسب المثير الشرطي القدرة على استدعاء الاستجابة الشرطية، والتعزيز هنا مصاحبة المثير غير الشرطي للمثير الشرطي.
- قانون التعميم وينص على أن المثيرات المشابهة للمثير الشرطي تستطيع إحداث الاستجابة التي يحدثها المثير الشرطي.
- قانون التمييز ويؤكد على تقوية المثيرات المعززة وانطفاء المثيرات الأخرى غير المعززة.

(1) جواد محمد الشيخ خليل، التعلم، شبكة النبأ المعلوماتية ،م.س، ومن الجدير بالذكر أن الإشراط الإجرائي الذي سيأتي ذكره لاحقاً يشترك مع الإشراط الكلاسيكي من حيث المبادئ المذكورة.

- قانون الانطفاء : ويرى أن تقديم المثير الشرطي دون تقديم المثير غير الشرطي عدة مرات يؤدي إلى اختفاء الاستجابة الشرطية.
- قانون الاسترجاع التلقائي : وينص على أن الاستجابة الشرطية تعود مرة أخرى بعد فترة انقطاع بتقديم المثير الشرطي.
- قانون الاستجابة المتوقعة : ويتضمن توقع حدوث المثير قبل حدوثه، مثال توقف السائق عند رؤية الإشارة الصفراء توقعا لظهور اللون الأحمر.

نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ:

هناك قوانين أخرى انبثقت من خلال نظرية المحاولة والخطأ في التعلم والتي يعتبر "ثورند آيك" رائدها وأبرز منظريها، حيث تتضمن هذه النظرية أن التعلم قد يحدث عن طريق الصدفة، بمعنى انه قد لا يحدث من المرة الأولى بل إنه قد يفشل عدة مرات وبعد عدة محاولات، وبعد حدوث هذا التعلم تصبح احتمالات الخطأ أقل من السابق بكثير، إذ يسهم النجاح عن طريق الصدفة إلى اتجاه الفرد نحو الأسلوب الصحيح في التعلم، الأمر الذي يقلل من عدد المحاولات الخاطئة، وقد أسفر هذا الأسلوب عن بروز عدة قوانين في هذا المجال، من أبرزها :

- ☒ قانون الأثر: ويشير إلى أثر التعزيز في إحداث الاستجابة أو عدم إحداثها، وقد اقترن قانون الأثر باسم العالم "ثورند آيك".
- ☒ قانون التكرار: وقد سبق ذكره في قوانين الإشراط الكلاسيكي، ولكن يجدر القول في هذا الصدد بأن قانون التكرار قد تم توظيفه بشكل فاعل في تفسير وتحليل نظرية المحاولة والخطأ، وعلى وجه الخصوص من قبل العالم جون واطسون .

- ☒ قانون التدريب: وقد انبثق عن هذا القانون قوانين فرعية أخرى منها قانون الاستعمال والذي يتضمن تقوية الروابط نتيجة استعمالها وتوظيفها في عملية التعلم، وقانون الإهمال الذي يدل على ضعف الروابط نظراً لتوقف الممارسة.
- ☒ قانون الاستعداد: ويتضمن قياس درجة شعور المتعلم بالرضا أو بعدمه، ويرتبط هذا القانون بعلاقة وثيقة مع قانون الأثر، إذ إنه يحاول وصف القواعد الفسيولوجية التي يتضمنها قانون الأثر.

وقد سميت نظرية ثورندآيك بأسماء كثيرة: المحاولة والخطأ، الوصلية، الانتقاء والربط، الإشراط الذرائعي أو الوسيلي، ولقد اهتم ثورندايك بالدراسة التجريبية المخبرية وساعد على ذلك كونه اختصاصياً في علم نفس الحيوان، وكانت اهتماماته تدور حول الأداء والجوانب العملية من السلوك مما جعله يهتم بسيكولوجية التعلم وتطبيقاته في التعلم المدرسي في إطار اهتماماته بعلم النفس والاستفادة منه في تعلم الأداء وحل المشكلات؛ ولذلك اتسمت الأعمال والأبحاث التي قام بها بقدر من مواصفات التجريب المتقن وبالموضوعية النسبية[1].

ويستدل من نظرية المحاولة والخطأ أن ثورندآيك قد قولب هذه النظرية ضمن طابع فسيولوجي بحت، وذلك من خلال تأكيده على أن التعلم – سواء أكان للإنسان أم للحيوان – ناتج عن الروابط والعلاقات الناشئة بين الأعصاب الحسية والأعصاب الحركية، الأمر الذي يولد استجابة حركية وبهذا يحدث التعلم، إلا أن الدراسات والتجارب اللاحقة أثبتت خطأ ما توصل إليه "ثورندآيك" مدعية أن التعلم بالمحاولة والخطأ يتضمن محاولات

(1) عبد الحكيم السلوم، التعلم ونظرياته، مجلة النبأ، م.س.

عديدة بقصد الاستجابة لموقف ما، وعند النجاح تختفي الاستجابات الفاشلة، وتبقى الناجحة وتثبت.

وعليه فإن الموقف التعليمي ضمن نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ يتضمن مكونات عدة هي: المثير والاستجابة والدافعية والمكافأة، ومن الجدير ذكره أن التعلم بالمحاولة والخطأ قد يكون مناسباً عند تعلم مهارات جديدة تتطلب إتقاناً شديداً، وعند تعليم الأطفال لبعض المهارات، كما يمكن توظيفه في تعليم الحيوانات.

الإشراط الإجرائي:

الإشراط الإجرائي هو ذلك النوع من التعلم الذي تصبح فيه الاستجابة أكثر احتمالاً وتكراراً، فالسلوك الإجرائي يحدث فعلاً في البيئة ويوصف عادة بأنه سلوك طوعي وإرادي، ولعل معظم السلوكيات اليومية هي من النوع الإجرائي كالذهاب إلى العمل أو المدرسة أو الجامعة يومياً، ويتم إخضاع هذا السلوك لمثيرات معينة في البيئة تدعى المعززات .

لقد شرع (سكينر skinner)[1] بمحاولة تشكيل السلوك، وذلك بخطوات متدرجة، حيث قام بتجارب على الفئران (Naïve Rat)، وذلك بوضع الفأر في صندوق مجهز خصيصاً لهذا الغرض سمي فيما بعد بصندوق سكينر، فيقوم الفأر عن طريق الصدفة بالضغط على الرافعة فيحصل على

---

(1) هو بورس فريدريك سكينر، ولد في بنسلفانيا عام 1904، درس علم النفس في جامعة هارفارد، وعمل مدرساً لعلم النفس في جامعة مينيسوتا، وبعد سنوات من حياته المهنية شغل منصب رئيس قسم علم النفس في جامعة إنديانا، ثم عاد ليكون عضواً في قسم علم النفس بجامعة هارفارد، ومن أشهر ما عرف به سكينر صندوق المتاهة الذي ابتكره لإجراء تجاربه على سلوك الفئران والحمام.

تعزيز لهذا السلوك، ويصبح الربط بين الضغط على الرافعة والمعزز هو الشغل الشاغل للفأر .

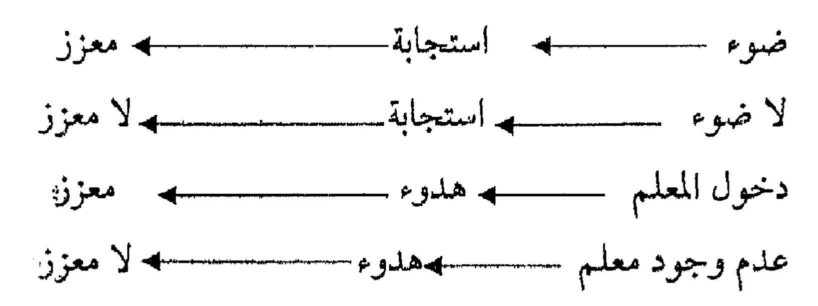
وصندوق سكينر أو صندوق المتاهة هو صندوق يحتوي على رافعة يمكن للفأر الضغط عليها وفي المقابل ثمة وعاء تنزل إليه كرات الطعام إذا ما تم الضغط على الرافعة، وقد لاحظ سكينر أن الفأر الجائع يسلك سلوكاً استكشافياً عند دخوله للصندوق يقوده إلى الضغط على الرافعة عن طريق الصدفة[1].

ولقد عدل "سكينر" على تجربته فأضاف مثيراً جديداً هو الضوء، وأراد أن يعرف ما إذا كان سيستطيع تدريب الفأر على الضوء الأخضر، وباختصار كان "سكينر" يسعى إلى معرفة دور المثير التمييزي (الضوء) في حدوث الاستجابة لدى المفحوص والحصول على المعزز، وبعبارة أخرى :

وجود مثير تمييزي ← استجابة ← الحصول على معزز

عدم وجود مثير تمييزي ← استجابة ← عدم الحصول على معزز

أمثلة :



(1) جابر عبد الحميد جابر (1982) علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، ص208، بتصرف.

ويرى سكينر أن الإشراط الإجرائي يجعل بالإمكان وصف وتحليل نوعين رئيسين من السلوك هما: السلوك الاستجابي، والسلوك الإجرائي، أما السلوك الاستجابي فهو عبارة عن تلك الاستجابات التي تحدثها المثيرات القبلية المنبهة لها الأمر الذي يؤدي إلى حصول ما يعرف بالانعكاس (مثل رمشة العين حين تتعرض للهواء مباشرة)، وأما السلوك الإجرائي فهو تلك الاستجابات التي تحدث دون وجود مثيرات قبلية منبهة لها (مثل المشي على الأقدام وقيادة السيارة)[1].

مبادئ الإشراط الإجرائي:

يلتقي الإشراط الإجرائي مع الإشراط الكلاسيكي كما سبق التنويه وذلك في المبادئ التالية:

- مبدأ العلاقات الزمنية: ولكي يكون التعلم سريعاً وفعالاً لابد من أن تكون الفترة الفاصلة بين التعزيز والاستجابة قصيرة، وتعتبر مدة (النصف ثانية) هي المدة المتفق عليها في العادة.
- مبدأ التعميم: حيث يمكن في الإشراط الإجرائي تعميم الاستجابة، حيث يقوم المتعلم (المفحوص) باستجابة شبيهة للاستجابة المطلوبة أو المتوقعة في موقف تعلمي معين.
- مبدأ التمييز: ففي الإشراط الإجرائي يمكن التفريق بين الموقف التعلمي الذي تعزز فيه الاستجابة وبين الموقف الذي لا تدعم فيه الاستجابة.

(1) صالح محمد أبو جادو، علم النفس التربوي، م.س، ص 174 – ص 175، بتصرف.

- مبدأ التعزيز: فالإشـراط الإجرائـي أيـضاً يتطلـب تعزيـز اسـتجابة المفحوص (المتعلم) وذلك من خـلال الاسـتمرار بتقـديم الثـواب (المكافأة) له.
- مبـدأ الانطفـاء: فكمـا هـو الحـال في الإشـراط الكلاسـيكي فـإن الاستجابة التي لا تبقى لفترة طويلة دون تعزيز تبدأ بالتلاشـي حتـى تختفي نهائياً، ولعل أنجع الأساليب لمقاومة الانطفاء هو اتباع أسلوب التعزيز الجزئي .
- مبدأ الاسترجاع التلقائي: فبعد فترة طويلة مـن قطـع التعزيـز تعـود الاستجابة دون الحاجة إلى تعزيز .

التعزيز:

يمكن تعريف التعزيز بأنه تقديم مثير مرغوب فيه يسهم في زيادة احتمال تكرار استجابة معينة من قبل المفحوص أو المتعلم، ويمكن تصنيف المعـززات إلى نوعين رئيسين هما:

- المعزز الأولي: وهو المـثير الـذي يظهـر آثـاراً في سـلوك الفـرد دون خضوعه للتعلم، وقد يكون هذا المعـزز إيجابيـاً كـالنقود أو الطعـام، وقد يكون سلبياً كالصدمة الكهربائية أو الأصوات المزعجة .
- المعزز الثانوي: وهو المثير الذي لا يتسم بخصائص التعزيـز، أي أنـه لا يسهم في زيادة احتمال تكرار الاستجابة، ومـن أمثلتـه المـشهورة في الإشراط الإجرائي الضوء الذي يقترن بالاستجابة للحصول على التعزيز.

جداول التعزيز:

وهي قواعد يتم من خلالها تقديم المكافأة أو العقاب للمفحوص، وذلك تبعاً للظروف التي يتحكم بها الباحث (الفاحص)، ويمكن وصف العلاقة بين السلوك والتعزيز بالمعقدة، ذلك أن السلوك المرغوب فيه يعزز أحياناً ولا يتم تعزيزه دائماً، وتسمى تلك العلاقة الناظمة للسلوك والمعززات بجداول التعزيز[1]، ويعود الفضل في اكتشاف جداول التعزيز إلى سكينر الذي اكتشف أربعة جداول رئيسة للتعزيز بعد أبحاث مضنية وحثيثة قام بها على سلوك الحيوانات، وهذه الجداول هي:

1- جدول النسبة الثابتة Fixed Rate Table

يعتمد تقديم التعزيز وفقاً لهذا النوع من جداول التعزيز على حدوث عدد محدد من الاستجابات، وعليه ينبغي أن يحدث السلوك بنسبة عالية وأن تتخلل مرات حدوثه فترات توقف قصيرة يتم فيها التعزيز، وهذا من شأنه أن يقوي الإشراط (التعلم) فيقوم المفحوص بأداء عدد معين من الاستجابات للحصول على التعزيز.

وفي التجارب على الحيوانات لابد أن يقوم الحيوان المجرب عليه بحسب هذا الجدول بعدد معين من الاستجابات للحصول على التعزيز، حيث يتوقف السلوك بعد التعزيز لمدة معينة تزيد أو تتناقص بتزايد أو تناقص النسبة، فمثلاً إذا وضعت النسبة (20) على جدول النسبة الثابتة فإن ذلك يعني أن الحيوان لابد له من القيام بـ (20) استجابة للحصول على المعزز،

(1) صالح محمد أبو جادو، علم النفس التربوي، م.س، ص178.

وفي المقابل إذا ازدادت النسبة تزداد عدد مرات الاستجابة وبالتالي تزداد مدة التوقف بعد التعزيز[1].

2- جدول النسبة المتغيرة variable Rate Table

وعلى عكس الجدول السابق، فإن هذا الجدول يحتم على الحيوان المجرب عليه القيام بعدد من الاستجابات التي تتغير باستمرار للحصول على التعزيز الأمر الذي يؤدي – من وجهة نظر سكنر – إلى سلوكيات فعالة ومتواصلة وإلى استجابات ذات معدلات مرتفعة وثابتة نسبياً، وذلك في ظل فترات توقف تعقب السلوك ولكنها فترات قصيرة وقليلة مقارنة بالنوع السابق، وفي هذا النوع من جداول التعزيز يكون السلوك متسماً بالقوة وصعوبة حدوث الانطفاء له.

3- جدول المدة الثابتة Fixed Period Table

وهنا يتم تدريب المجرب عليه على فترة ثابتة يتم بعدها إعطاء المعزز، وبعد مدة من التدريب يصبح المجرب عليه غير مهتم تقريباً في بداية فترة انتظار المعزز على العكس تماماً من قرب الحصول على المعزز فيصبح حينذاك متحفزاً للحصول على المعزز، ويمكن طرح مثال من واقع الحياة على هذا النوع من الجداول، فلنفترض أن حافلات الركاب تأتي في وقت محدد ولنقل بأن الفترة الفاصلة بين الحافلة والأخرى هي (10) دقائق، فإذا كان هذا هو النمط السائد والنظام المتبع لدى شركة الحافلات فإننا قد لا نلقي بالاً في الدقيقة الأولى أو الثانية أو حتى السابعة من فترة انتظارنا للحافلة الآتية وقد نشغل وقت الفراغ هذا بقراءة صفحة من كتاب أو تبادل أطراف الحديث مع

---

(1) يعقوب خلاد، محاضرات جامعية لطلبة قسم علم النفس / الجامعة الأردنية، مساق علم نفس التعلم، العام الجامعي 1999/ 2000، بتصرف.

أحدهم، وذلك على العكس مما لو تبقى دقيقة أو أقل من موعد حضور الحافلة فحينذاك سنتأهب ونستعد لركوب الحافلة، وهذا لا يتم إلا حين نكون مقتنعين بموعد المعزز – وهو في مثالنا هذا وصول الحافلة –، وقد استفاد سكنر من هذه الفكرة في اكتشاف هذا النمط من الجداول.

4- جدول المدة المتغيرة variable Period Table

هنا يعتمد التعزيز على مرور فترات متغيرة باستمرار، الأمر الذي يؤدي إلى معدل ثابت للسلوك، فلا تختلف معدلات السلوك ودرجاته، ذلك أن التعزيز غير محكوم بمدة معينة كما في جدول المدة الثابتة، ولعل من أبرز الأمثلة على هذا النمط من الجداول في حياتنا العامة انتظار الرسائل البريدية العادية والإليكترونية، فهذه الرسائل غير محكومة بفترة معينة، لذا فإننا نلجأ إلى مراجعة صندوق البريد أو متابعة بريدنا الإليكتروني بين الفينة والأخرى فقد نقوم بذلك كل أسبوع علماً بأن الرسائل قد تأتي في بداية الأسبوع أو في منتصفه أو في آخره.

هذا ويعتبر السلوك وفقاً لهذا النوع ثابتاً ويصعب انطفاؤه، بالإضافة إلى عدم وجود فترات توقف بعد تقديم التعزيز.

أنواع التعزيز:

1- التعزيز الإيجابي: ويتضمن الحصول على مكافأة وذلك حين يسهم تقديم المثير في زيادة قوة الاستجابة أو المحافظة على مستواها . كما يتضمن تقديم أو تطبيق بعض المثيرات المرغوب فيها على نمط سلوكي ما بحيث تؤدي إلى زيادة احتمال حدوثه مستقبلاً، مثل ابتسامة المعلم لتلاميذه أو تقديم قطع حلوى بعد القيام بنمط سلوكي معين[1]، أو تقديم مكافأة

(1) عبد المجيد نشواتي علم النفس التربوي، م.س، ص281.

لموظف ينجز عمله بكفاءة ودقة، وبمعنى أكثر تحديداً فإن التعزيز الإيجابي يعني تقديم مثير مرغوب فيه الأمر الذي يسهم في تثبيت أو زيادة السلوك المرغوب فيه.

2- التعزيز السلبي: ويتضمن إزالة بعض المثيرات غير المرغوب فيها بعد أداء نمط سلوكي معين بما يسهم في زيادة احتمال تكرار حدوث الاستجابات أو الأنماط السلوكية التي سبقت هذه الإزالة في المستقبل[1]، وذلك مثل تناول الدواء للتخلص من أعراض مرض معين، وعليه فإن التعزيز السلبي يعني سحب أو عدم تقديم مثير غير مرغوب فيه الأمر الذي يسهم في تثبيت أو ازدياد ممارسة السلوك المعني.

العقاب:

لقد أثبتت الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال أن للعقاب آثار مناقضة تماماً لآثار التعزيز، فالتعزيز يسهم في زيادة وتكرار السلوكيات التي يتم إلحاقها بمثيرات إيجابية وسارة (معززات)، أما العقاب فإنه يسهم في انخفاض وتيرة السلوكيات التي يتم إلحاقها بمثيرات مزعجة أو مؤلمة.

والعقاب هو الحادث أو المثير الذي يؤدي إلى إضعاف أو كف بعض الأنماط السلوكية، وذلك إما بتطبيق مثيرات غير مرغوب فيها أو حذف مثيرات مرغوب فيها من السياق السلوكي، فمثلاً – وكما ذكر سابقاً – يعتبر تقديم قطع الحلوى تعزيزاً إيجابياً إذا قوى بعض الاستجابات ويعتبر حذفها عقاباً سلبياً إذا كف بعض الاستجابات، كما أن تقديم الصدمة الكهربائية

---

(1) عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، م.س، ص281.

يعتبر عقاباً إيجابياً إذا كف بعض الاستجابات ويعتبر حذفها تعزيزاً سلبياً إذا قوى بعض الاستجابات[1].

أنواع العقاب:

1. العقاب الإيجابي: وسيأتي ذكر العقاب بالتفصيل في الصفحات اللاحقة إلا أن ما يهمنا في هذا الصدد أن نتعرف المقصود بهذا النوع من أنواع العقاب حيث يحصل العقاب الإيجابي عندما يتم تقديم مثيرات غير مرغوب فيها أو منفرة على استجابات معينة، مما يسهم في إيجاد شعور بالألم والحزن لدى الفرد الذي يقع بحقه العقاب الإيجابي، ومن أمثلة ذلك توبيخ الأم لطفلها بسبب اتساخ ملابسه، أو توجيه إنذار شفوي لموظف في شركة معينة لتقصيره في عمله، وغير ذلك كثير، وبمعنى آخر فإن العقاب الإيجابي يعني تقديم مثير غير مرغوب فيه الأمر الذي يسهم في إضعاف السلوك المعني.
2. العقاب السلبي: ويتضمن إزالة أو حذف مثير مرغوب فيه مما يسهم في انخفاض حدة السلوك المعني، ومن أمثلة ذلك عقاب الموظف بحرمانه من مكافأة أو أية امتيازات وظيفية أخرى .

العوامل المؤثرة في نجاعة وفاعلية العقاب:

يتوقف نجاح العقاب في تحقيق الأهداف المأمولة منه في تعديل سلوك ما على عدة عوامل لعل من أبرزها :

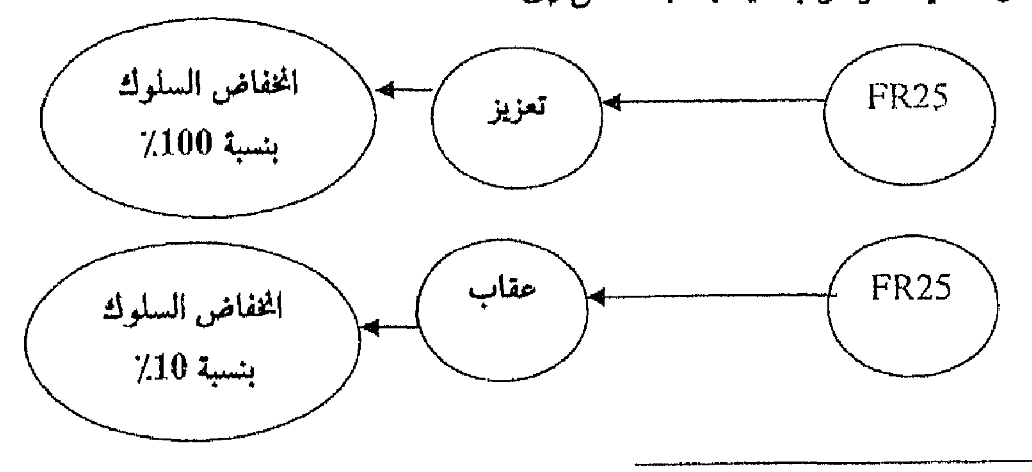
- درجة العقاب: فلابد من تقديم العقاب بكامل قوته وذلك لكي يكون فاعلاً ومؤثراً.

(1) المرجع السابق، ص291 – ص292، بتصرف.

- سرعة العقاب: فلابد من تقديم العقاب بعد الإقدام على السلوك مباشرة وعدم الانتظار لفترة طويلة.
- اتباع قاعدة معينة في تقديم العقاب: بمعنى أن لا يكون العقاب انتقائياً وذلك لضمان فاعليته وتحقيقه لأهدافه، فيجب أن يكون مستمراً باستمرار السلوكيات السلبية .
- القابلية للاستجابة: فهناك دوافع وطاقات تجبر الكائن الحي على القيام بسلوكيات سلبية معينة، وإذا كانت هذه الدوافع والقابليات للقيام يالسلوك السلبي قوية فإنه من المرجح أن تستمر هذه السلوكيات حتى إذا تم إيقاع العقاب بفاعلها، ومن هنا لابد من تثبيط هذه الدوافع والطاقات للتقليل أو القضاء على السلوك السلبي، ويمكن توضيح ذلك من خلال مثال من واقع حياتنا اليومية، فلو افترضنا أن شخصاً ما يرتكب جريمة السرقة من أجل الحصول على الأموال اللازمة لمعيشته ومعيشة أسرته، فإنه قد لا يكون من غير المجدي معاقبته في ظل استمرار الدوافع التي تدفعه إلى القيام بالسرقة من فقر وبطالة وضيق حال، فعند انتهاء فترة العقاب من المرجح أن يعود لارتكاب نفس السلوك، أما الحل فقد يكمن في القضاء على تلك الدوافع من خلال تأمينه بفرصة عمل تكفل له ولأسرته حياة كريمة تسهم في تقليل الحرمان الذي يعانيه.
- إيجاد أبدال سلوكية: يعتبر هذا العامل فاعلاً في تربية الأطفال، فالعمل التربوي القويم يعتمد أساليب وقائية قبل القيام بعلاج المشكلات التربوية، فإذا أردنا القضاء على سلوك غير مرغوب ينتهجه الطفل ينبغي قبل التفكير بعقابه أن نهيئ له المجال للتعبير عما

يجول بخاطره وعما يرغبه من سلوكيات بطريقة سليمة وصحيحة، لذا ينبغي توجيهه نحو البدائل السلوكية السليمة لإنتاج سلوكيات مرغوب فيها بدلاً من التفكير بمعاقبته، فالعقاب يوقف السلوك غير المرغوب فيه لفترة معينة قد لا تكون طويلة، أما عند إيجاد تلك البدائل السلوكية التي يمكن تعزيزها سنجد أن الطفل سيغير السلوك غير المرغوب فيه وسيسعى لانتهاج السلوكيات التي سيحصل نتيجة للقيام بها على معززات .

وفي هذا الصدد قام كل من (أزرين و هولت) بتجربة حول تأثير العقاب على طيور الحمام، وقد اعتمدا في هذه التجربة على جدول النسبة الثابتة الذي اكتشفه سكنر والذي سبق الحديث عنه، وحول تفاصيل التجربة كان (أزرين وهولت) يعطيان العقاب للحمامة بعد (25) نقرة على القرص ذو النسبة (FR25) فلاحظا انخفاضاً بنسبة (10٪) من السلوك غير المرغوب فيه بعد العقاب، وفي مرحلة لاحقة قاما بتوفير قرص آخر يزود الحمامة بالطعام (المعزز) اعتماداً على جدول (FR25)، فوجدا أن السلوك غير المرغوب فيه قد انتهى تماماً،وبعبارة أخرى أنه عند توفير البديل ينخفض السلوك غير المرغوب فيه بنسبة تصل إلى (100٪)[1].



(1) يعقوب خلاده، محاضرات جامعية، م.س، بتصرف.

- توظيف العقاب كمثير تمييزي: من المعلوم أن العقاب يتضمن سمات وخصائص مؤلمة أو مزعجة وقد تكون ضارة في بعض الأحيان، إلا أنه يمكن توظيفه ليكون إشارة تنبيهية تنبيء بوجود مثيرات أخرى قادمة قد تكون سارة أو غير سارة، ففي تجربة أجريت على الحمام كان لا يتم إلحاق استجابات الحمام بأي عقاب في بعض أجزاء التجربة، ولكن في أجزاء أخرى كان يتم إلحاق العقاب بالاستجابات، ونتيجة لذلك لاحظ المجربون ازدياداً ملحوظاً في معدل استجابات الحمام على القرص – وكان هذا على عكس المتوقع – وقد تم تفسير ذلك بأن الحمام قد تعلم فكرة أن الحصول على التعزيز (الطعام) يتم بعد تلقي العقاب – وذلك بعد عدة تكرارات –، وهذا يؤيد ما تناولناه في هذا الصدد حين زعمنا بأن العقاب يمكن توظيفه كمثير تمييزي.

مساوئ استخدام العقاب:

لا يختلف اثنان حول فعالية العقاب في كبح جماح السلوكيات غير المرغوبة وتثبيطها ولو بشكل مؤقت، إلا أنه قد يكون للعقاب أثار وعواقب سلبية تسهم في عدم تحقيق الأهداف المتوخاة منه ،ويمكن اعتبارها مساوئ قد تشكل حجة للكف عن استخدامه، ومن أبرز هذه المساوئ:

1- قد يؤدي العقاب إلى تثبيط عام وشامل للسلوكيات وليس للسلوك المراد معالجته أو تثبيطه.

2- قد يفرز العقاب اضطرابات نفسية وانفعالية مختلفة كالخوف والقلق والتوتر والغضب، والتي قد تعتبر آثاراً خطرة في حياة الكائن الحي.

3- يتطلب استخدام أسلوب العقاب إبقاء الفرد أو الكائن الحي تحت الرقابة المستمرة لضبط سلوكياته.
4- قد يؤدي استخدام العقاب إلى لجوء الكائن الحي للتهرب والتحايل للخلاص من العقاب.
5- قد يؤدي استخدام العقاب إلى قيام الكائن الحي بسلوكيات عدوانية سواء أكان ذلك ضد نفسه أم ضد الآخرين، حيث أنه من المتوقع أن تتحول الاستجابات إلى ردود فعل عشوائية تفتقر إلى هدف أو مقصد.

وفي المحصلة لا يمكن اعتبار العقاب الوسيلة الفضلى لتعديل سلوكيات الأفراد، بل ثمة بدائل له كالتعزيز أو العقاب السلبي.

تعلم المهارات الحركية Learning of motor skills :

تعتبر المهارة في أي مجال من المجالات تطبيقاً عملياً لفكرة معينة، وهي كلمة عامة تقترن بالعديد من الميادين والصفات، فكثيراً ما يتداعى إلى أسماعنا أو نقرأ في الكتب والدراسات أو نتناقش فيما بيننا حول مهارات عدة منها على سبيل المثال لا الحصر مهارات الاتصال، المهارات الحاسوبية، المهارات الحركية، إلى غير ذلك من المسميات، وفي هذا الجزء من هذا الكتاب سيتم تناول ما يطلق عليه في علم نفس التعلم بموضوع المهارات الحركية وكيفية تعلمها وفقاً للنظريات والمبادئ التي يؤمن بها علم النفس .

إن المهارات الحركية التي يمكن لأي فرد أن يتعلمها كثيرة ومتنوعة بتنوع مجالات حياة الإنسان ومرتبطة ارتباطاً وثيقاً بتطور حياته وما يطرأ عليها من تطورات ومستجدات، فالبشر منذ بداية الخليقة كانوا يتقنون مهارات حركية معينة تطلبتها طبيعة حياتهم فأتقنوها ليتمكنوا من العيش بسلام وليحققوا

أغراضهم وأهدافهم وللقيام بالمهام التي تكفل لهم حياة مريحة نسبياً، وبتطور الأزمنة ورسوخ الحضارات على وجه الأرض تطورت أساليب الحياة وبرزت الحاجة لتعلم المهارات الحركية اللازمة لمواكبة روح العصر ومجاراة المستجدات الحاصلة .

وتزخر حياتنا اليومية بالكثير من المهارات الحركية التي لابد من إتقانها ومن هذه المهارات على سبيل المثال: مهارة المشي على سطح غير مستو، تسلق مكان مرتفع للحصول على نتيجة محببة، التعامل مع الحالات الطارئة باستخدام الحركات كتجنب حادث سير شبه محقق من خلال مهارة استخدام كوابح السيارة، إضافة إلى مهارات أخرى كمهارات الطباعة على الحاسوب أو العزف على الآلات الموسيقية أو غير ذلك من المهارات، ولعل هذه المهارات وغيرها من المهارات التي لم يتم ذكرها تختلف فيما بينها في جوانب عدة لعل من أهمها:

1- الاستمرارية: حيث يمكن ملاحظة أن بعض المهارات الحركية التي نقوم بها في حياتنا عبارة عن مهارات حركية متقطعة أو منفصلة، وهي تلك المهارات البسيطة والقصيرة التي تتطلب القيام بحركة واحدة لإتمامها، وفي المقابل ثمة مهارات حركية يمكن وصفها بأنها متصلة أو مستمرة ومتواصلة حيث تتسم هذه المهارات بالتعقيد مقارنة بالنوع السابق ذلك أنها تتطلب مجهوداً أكبر وفترة أطول من المهارات المنفصلة، ويأتي بين هذين النوعين مهارات وسطى تكتسب سماتها وخصائصها من كلا الجانبين .

2- التغذية الراجعة المكتسبة نتيجة للقيام بالمهارة: وعادة ما تحدث التغذية الراجعة للمهارات المتصلة (المستمرة) وذلك لتوفر الوقت الذي يمكن

للفرد من خلاله الاستجابة لتلك التغذية وتعديل مهارته التي يقوم بها تمشياً ومتطلبات التغذية الراجعة، أما بالنسبة للمهارات المنفصلة والتي تحدث بشكل سريع ومفاجئ فلا يتوفر الوقت الكافي لتوجيه تغذية راجعة للفرد لتعديل حركاته .

3- درجة تغيير الحركات في المهارة الواحدة: فالمهارات المنفصلة لا تتطلب تغييراً أو تعديلاً في الحركات فالمهارة ما إن تبدأ حتى تتحقق، على عكس المهارات المتصلة التي قد تتطلب تغييرات في وضعية الوقوف أو الحركات لتحقيق الغرض من المهارة.

4- عدد الحركات اللازمة للمهارة: فالمهارات المنفصلة لا تتطلب إلا حركة واحدة، ومن الأمثلة عليها الضغط على ساعة التوقيت، أما المهارات الحركية المتصلة فقد تتطلب سلسلة من الحركات المتتالية لضمان نجاح المهارة.

ومن وجهة النظر النفسية، فإن المجرب أو الأخصائي في علم نفس التعلم لا يدرس أو يفسر الأمثلة الواردة سابقاً ببساطتها تلك، بل يقيس عليها من التجارب بما يمكن توظيفه في ميدان علم نفس التعلم بحيث تكون ممثلة للواقع الأوسع والأشمل في الحياة العامة، وبناء على ذلك يختار عالم النفس مهارات حركية بسيطة وممثلة للأنواع المختلفة من المهارات وذلك حتى يسهل عليه دراستها وتحليل النتائج المنبثقة عنها وتفسيرها وتقديمها للمهتمين بما يخدم مسيرة هذا العلم، ومن الجدير بالذكر هنا أن المهارات التي يختارها عالم النفس تتسم بالصفة التجريبية بحيث تكون غير مألوفة خارج مختبر علم النفس، حيث أن الباحث في هذا المجال يهدف إلى دراسة كيفية تعلم الفرد لمهارة جديدة لا تتدخل فيها عوامل الخبرة أو التجربة السابقة، والأمثلة

على مثل هذه التجارب كثيرة منها على سبيل المثال دراسة كيفية تعلم تحريك مؤشر ما لمسافة معينة في مدة لا تتجاوز الثانية.

وقد قام "ثورند آيك" بمجموعة من التجارب لدراسة التعلم الحركي عند الإنسان ومعرفة درجة وكيفية تغير دقة أداء المهمة أثناء المحاولات المختلفة، فقد قسم "ثورند آيك" المفحوصين إلى مجموعتين أحدها تجريبية والأخرى ضابطة، وطلب من كلا المجموعتين أن يرسم كل شخص خطاً بطول (7 سم) وهم معصوبو الأعين، وقد أعطي أفراد المجموعة التجريبية معززات لفظية لكل خط يتم رسمه لا يبعد في طوله عن الخط المطلوب بـ (3±ملم)، حيث كان الباحث يقول: صحيح – إذا اقترب المفحوص من هذه المسافة –، ويقول: خطأ – إذا ابتعد عن هذه المسافة، أما أفراد المجموعة الضابطة فلم يحصلوا على أية معززات لرسوماتهم سواء أكانت صحيحة أم خاطئة، وقد قام أفراد كلا المجموعتين بنفس العدد من المحاولات[1].

لقد سعى ثورند آيك من خلال هذه التجربة إلى اختبار وتفسير كل من قانون الأثر وقانون التدريب، فالتدريب دون تعزيز لفظي – من وجهة نظر ثورند آيك – يعتبر تدريباً غير فاعل على الإطلاق، فأفراد المجموعة الضابطة لم يبدوا أي تقدم من خلال المحاولات العديدة على عكس نظرائهم في المجموعة التجريبية والذين تلقوا معززات لفظية، وبناء على ذلك استنتج ثورند آيك بأن قانون الأثر هو قانون هام وذا صلة بالإنسان كما هو الحال بالنسبة للحيوانات حين تم تطبيق هذا القانون عليها في صندوق المتاهة.

---

(1) يعقوب خلاد، محاضرات جامعية، م.س، بتصرف.

وسواء أكان الأمر تعزيزاً للإنسان في تعلم المهارات الحركية أم للحيوان في صندوق المتاهة، فإن التعزيز يسهم في تقوية الاستجابة الصحيحة لتصبح أكثر احتمالاً للظهور مستقبلاً.

التعلم الاجتماعي (التعلم بالملاحظة):

لعل قدراً كبيراً من التعلم الذي يتلقاه الأفراد يتم من خلال الملاحظة، أما التعلم حسب قواعد الإشراط الكلاسيكي والإجرائي – من خلال التعزيز والعقاب – فإنه يمثل جزءاً يسيراً من التعلم، وقد زعم ذلك كلاً من "ألبرت باندورا" و"ريتشارد والترز" في كتابهما "التعلم الاجتماعي وتطور الشخصية"، حيث يؤكدان بأن نظريات التعلم الكلاسيكية قاصرة نسبياً؛ وذلك بسبب إهمالها لعمليات التعلم بالملاحظة ولدورها في إكساب الكائن الحي للمعارف والمهارات، فهذا النمط من التعلم يحدث بفعل الخبرات والتجارب غير المباشرة التي يخبرها الفرد، فالحياة العامة أكبر من مجرد تعلم يحدث في مواقف مصطنعة يتم التحكم في ظروفها ومعطياتها بل هي مستمرة وزاخرة بالمواقف والظروف والمعطيات التي تتيح للفرد أن يتعلم منها بطرق مباشرة وغير مباشرة.

وتعتبر نظرية التعلم الاجتماعي جزءاً هاماً من نظريات التعلم الاجتماعي والتي تؤكد – عبر مبادئها وافتراضاتها – على دور التفاعل الاجتماعي ومعطيات البيئة الاجتماعية في إحداث التعلم، وذلك انطلاقاً من أن التعلم يتم في أتون البيئة الاجتماعية[1]

(1) فاروق الروسان (2000) تعديل وبناء السلوك الإنساني، دار الفكر للنشر والتوزيع، بتصرف.

ولقد أضافت نظرية التعلم الاجتماعي وجهة نظر جديدة في وصف طبيعة التعلم، فهي تشير إلى أشكال عدة من السلوكيات التي يمكن تعلمها من خلال الملاحظة والتقليد، وذلك استناداً إلى فكرة مفادها أن البيئة الاجتماعية المحيطة بالفرد تتضمن نماذج سلوكية عديدة يمكن للفرد أن يتعلمها، ومن الأمثلة الدالة على ذلك سلوكيات الأطفال الذين يحاولون تقليد الراشدين في كثير من التصرفات .

ويمكن أن يؤدي أي موقف اجتماعي إلى عدد كبير من الاستجابات المختلفة والتي تدعى بالسلوك الاجتماعي ويمكن وصف السلوك الاجتماعي بأنه تفاعل نشط بين شخصين أو بين عدة أشخاص، وهذا نفسه ما يدعى بالتحديد المشترك[1]

مراحل التعلم :

وفقاً لنظرية التعلم الاجتماعي فإن ثمة نقاط أربعة هامة تعتبر بمثابة أبعاد أو مراحل لعملية التعلم، وتتمثل هذه المراحل أو الأبعاد فيما يلي:

- **مرحلة الانتباه**

وتعتبر المرحلة الأولى في التعلم بالملاحظة، ولنجاح عملية التعلم لابد من مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين فيما يتعلق بالقدرات الحسية والعقلية قبل تقديم النماذج المراد محاكاتها، كما ينبغي مراعاة الخبرات السابقة للمتعلمين فيما يتعلق بالنماذج المقدمة، فالتعلم الذي يمكن الحصول عليه نتيجة لتقديم نموذج ما سبق للمتعلم ملاحظته يختلف عن التعلم الذي يمكن

---

(1)Albert Bandura (1977) Social Learning Tyeory . Englewood Cliffs,N.J; Prentice Hall.

الحصول عليه أو اكتسابه نتيجة لتقديم نموذج جديد، هذا بالإضافة إلى سمات وخصائص النموذج المراد محاكاته من حيث الجنس والعمر ودرجة الأهمية والمرغوبية والمكانة والجاذبية الشخصية المؤثرة في المتعلم، فكل تلك العوامل تسهم بلا شك في توجيه انتباه المتعلم نحو التعلم بفاعلية وفقاً لنظرية التعلم الاجتماعي.

ووفقاً لنظرية التعلم بالملاحظة فإن الإنسان لا ينتبه إلى كل الأحداث التي تحصل في الحياة، فهذا يعتمد على مستوى الدافعية وخصائص الملاحظ وخصائص النموذج ومستوى النمو والمرحلة العمرية، فقد أثبتت الدراسات والتجارب أن الأطفال الأكبر سناً أكثر انتباهاً وأكثر مقدرة على توزيع انتباههم من الأطفال الأصغر سناً[1]

- **مرحلة الاحتفاظ**

وتتضمن هذه المرحلة ترميز البيانات والمعلومات التي يتم الحصول عليها، وقد يتم الاحتفاظ بتلك البيانات على شكل رموز تشير إلى صورة للخبرة المتعلمة بحيث يمكن استدعاؤها في وقت لاحق، وقد يكون الاحتفاظ على هيئة رموز لغوية عامة تصف سمات وخصائص الخبرة التعلمية في الموقف التعلمي المعني.

ويتم الاحتفاظ بالمادة بشكل أفضل عند التدريب عليها وتكرارها بصورة علنية، ليسا ضروريين بشكل دائم [2]

---

(1) جورج غازدا و ريموندجي كورسيني (1981) نظريات التعلم: دراسة مقارنة، ترجمة: علي حسين حجاج، دار المعرفة، بتصرف

(2) صالح محمد أبو جادو، علم النفس التربوي، م.س، ص206 .

♦ مرحلة إنتاج السلوك

وهي مرحلة الترجمة الفعلية للمعلومات التي تم الاحتفاظ بها في السلوكيات اليومية، وتكون هذه المرحلة في أفضل حالاتها إذا توفرت المهارات الضرورية لتنمية السلوك وتطوره، ولا يخفى ما للتغذية الراجعة من دور وأثر بالغين في توجيه المتعلمين نحو القيام بالسلوكيات المرغوب فيها.

♦ مرحلة التحفيز

وتسمى أيضاً مرحلة الدافعية، وتتولد هذه المرحلة من خلال شعور المتعلم بأنه سيتلقى ثواباً شبيهاً بالثواب الذي تلقاه النموذج المعني إن هو أحسن محاكاته، وبذلك يتحول هذا الشعور إلى توجه لدى المتعلم لتنفيذ ما لاحظه لدى النموذج، حيث يتم تقليد السلوك من خلال ملاحظة الآخرين في حالة تم الحصول على تعزيز نتيجة لهذا التقليد .

نظريات التقليد:

1- التقليد نزعة فطرية

يرى العديد من علماء النفس أن لدى الكائن الحي نزعة فطرية أو اتجاهاً طبيعياً نحو تقليد الآخرين من جنسه، ومن أمثلة ذلك لدى البشر اتجاه الأطفال إلى تقليد البالغين في أمور كثيرة كاللباس وطريقة المشي وطريقة التحدث، أما الحيوانات فلم تثبت الدراسات والتجارب قدرتها على التقليد، فقد جرب "ثورند آيك" اختبار مقدرة قطة على تعلم الهرب من صندوق المتاهة للحصول على تعزيز (طعام) وذلك بعد مشاهدتها لقطة أخرى مدربة[1]، ولكن لم يلاحظ "ثورند آيك" وجود فرق بين تعلم القطة التي

---

(1) فقد كان "ثورند آيك" يهدف إلى تعرف مدى مقدرة القطة على تقليد القطة المدربة في الهرب من هذا الصندوق.

شاهدت القطة المدربة وبين أية قطة أخرى لم تشاهد القطة المدربة، وقد وصل ثورند آيك" إلى نفس النتيجة حين أعاد التجربة مع حيوانات أخرى، ولعل هذه النتائج تعد من أبرز ما زاد اقتناعه بصدق افتراضات قانون الأثر الذي ينص على: "أن الحيوان يتعلم من خلال الاستجابة النشطة واختبار عواقب تلك الاستجابة"[1].

ولكن أثبتت الدراسات التي قام بها آخرون بعد "ثورند آيك" مقدرة الحيوانات على التقليد، ومن الأمثلة على ذلك قيام القردة بتقليد بعضها البعض في عملية تنقية الحبوب المختلطة بالتراب من خلال وضعها في الماء وتصفيتها.

2- التقليد استجابة إجرائية

يرى (ميللر ودولارد) أن التعلم بالملاحظة يعتبر شكلاً من أشكال الإشراط الإجرائي أو حالة خاصة من حالاته، فقد تبين من خلال قواعد الإشراط الإجرائي أن المثير التمييزي يؤدي دوراً هاماً ومؤثراً داخل المختبر وفي البيئة الخارجية، وقد يتعلم الحيوان المجرب عليه الاستجابة في ظل وجود مثير تمييزي ما، واستجابة أخرى في ظل وجود مثير تمييزي آخر وهكذا، ويكون الحال كذلك بالنسبة للإنسان، فمثلاً إن كنت تقود سيارة فإنك ستستجيب للضوء الأحمر بطريقة معينة، كما ستستجيب للضوء البرتقالي بطريقة أخرى، وكذلك ستستجيب للضوء الأخضر بطريقة مختلفة، وقد استنتج (ميللر ودولارد) أن استجابة التقليد يمكن لها أن تحدث وتتكرر إذا ما تم تعزيز الشخص عليها، ولكن ذلك يكون صحيحاً وسليماً في حالات

---

(1) يعقوب خلاد، محاضرات جامعية في مساق علم نفس التعلم في الجامعة الأردنية للعام الجامعي 2000/ 2001.

محددة كأن يكون السلوك المُلاحَظ أنموذجاً، أو أن يقوم الفرد أو الكائن الحي عموماً يقلد سلوكاً بشكل مباشر، أو أن يحصل الفرد أو الكائن الحي على تعزيز نتيجة لقيامه بالتقليد، لكن الواقع في الحياة العامة لا ينضوي بالضرورة تحت هذه الادعاءات حيث لا ينبغي تعميم التقليد.

❁ النظريات الإدراكية ، ومن أبرزها :

نظرية الجشطلت (التعلم بالاستبصار):

تعني كلمة جشطلت الشكل أو الصيغة أو البنية، وهي مصطلح باللغة الألمانية، وقد سميت هذه النظرية بهذا الاسم لأن مدرسة الجشطلت ترى أن الحقيقة تكمن في الكل أو الشكل العام أو الصيغة الكلية وليس في أجزاء ذلك الكل فالسلوك الهام من وجهة نظر علم النفس كما ترى هذه النظرية هو السلوك الذي يتفاعل به الفرد مع البيئة المحيطة به، والذي يمكن وصفه بأنه سلوك اجتماعي أو سلوك هادف.

ويعتبر العالم الألماني ماكس فيرتهيمر Wertheimer رائد نظرية الجشطلت ومؤسسها إلى جانب عدد من زملائه ومنهم: كوهلر Kohler، وكوفكا Koffka، وشرعت هذه النظرية بالانتشار في ألمانيا، ثم انتقلت إلى الولايات المتحدة بفضل جهود زميلي فيرتهيمر، ويمكن اعتبار ظهور نظرية الجشطلت بمثابة ردة فعل على مدرسة التحليل النفسي والمدرسة السلوكية، كما لا يمكن إغفال جهود ومساعي العالم النفسي بيرلز[1] Perls في إرساء قواعد علم نفس الجشطلت والتطوير على نظرية الجشطلت.

---

(1) هو فريدرك بيرلز، ولد في برلين بألمانيا عام 1893، لعائلة يهودية، درس الطب العام وعمل مع الجيش الألماني في الحرب العالمية الأولى كمدير للمكتب الطبي، تنقل في عدة مدن ألمانية قبل أن يستقر في الولايات المتحدة حيث أسس عدة معاهد للعلاج النفسي، وقد توفي في سنة 1970.

ويمكن لمتتبع المراحل التطورية لنظرية الجشطلت أن يميز بين فترات ثلاث في تاريخ هذه النظرية، فقد اتسمت الفترة (المرحلة) الأولى والممتدة من سنة 1949 إلى سنة 1952 بمحاولة تمييز وفصل أفكار الجشطلت لمنافسة أفكار وطروحات التحليل النفسي، وقد برزت خلال هذه الفترة جهود العالم بيرلز، أما المرحلة الثانية فقد ظهرت خلالها جهود العلماء والمعالجين الذين تأثروا بطروحات هذه النظرية وبتوجهات بيرلز، وتعتبر المرحلة الثالثة من تاريخ تطور نظرية الجشطلت المرحلة الحاسمة في ظهورها كنظرية متكاملة بمبادئها وأساليبها، وكان ذلك مع بداية عام 1970.

وبذلك ظهرت نظرية الجشطلت لتمارس دور المعارضة للنظريات السائدة وقتها، فعلى سبيل المثال كانت نظرية ثورندآيك في التعلم بالمحاولة والخطأ قد نالت شهرة واسعة وتأييداً كبيراً في الأوساط النفسية، إلا أن الكتب التي ألفها رواد الجشطلت والتجارب التي أجروها في طبيعة التعلم والتي كانت موجهة في الأساس لنقد نظرية المحاولة والخطأ قد أثبتت فاعلية ودور الاستبصار في التعلم، فقد أجريت تجارب عديدة على حيوان القرد بينت أن القرد بإمكانه الحصول على التعزيز أو الثواب دون أن ينهمك بمحاولات متعبة وأخطاء عديدة.

العوامل المؤثرة في التعلم بالاستبصار:

ثمة عوامل عدة تسهم في حدوث التعلم بالاستبصار، وكلما زادت قوة تلك العوامل زادت فاعلية وأثر الاستبصار، ومن أبرز تلك العوامل :

1- النمو البدني

فهناك مهارات وأنشطة تتطلب مهارات متعددة أو متميزة للنجاح في تحقيقها، وهذا يتوقف على مستوى أو درجة النمو لدى الفرد، فلو

افترضنا أن ثمة مهمة أنيطت بفرد ما وتتطلب القيام بتسلق حائط للوصول إلى تحقيق المهمة، فإن كان الفرد لا يزال طفلاً ولا يستطيع تسلق الحائط فإنه لن يفلح في إنجازها وهذا على العكس مما لو كان الفرد قد وصل إلى مستوى من النمو يمكنه من تنفيذ الحركات والمهارات التي يتطلبها التسلق.

2- النمو المعرفي

من المعلوم أن المخزون المعرفي الذي يكتسبه الفرد عبر سنوات نموه من خلال تلقيه للعلوم والمعارف المختلفة يلعب دوراً بارزاً في الاستبصار وإدراك المواقف والحالات التي تواجهه، ويكون أكثر سبراً لأغوار تلك المواقف وتحليلها واستيعاب العلاقات الكامنة فيها بشكل يفوق الفرد الذي لم يصل إلى مستوى النمو العقلي والفكري والمعرفي يمكنه من ذلك.

3- تنظيم المحتوى

ولعل من أبرز الأمثلة على هذا العامل في نظرية الجشطلت تجارب (الدافع – الوسيلة – الغاية)، ففي تجربة على حيوان القرد تبين أن الجوع هو الدافع الذي يدفع القرد للإمساك بالعصا (الوسيلة) للحصول على ثمار الموز المفضلة له (الغاية)، وبعبارة أخرى فإن :

الدافع (الجوع) ← الوسيلة (العصا) ← الحصول على الموز (الغاية)

4- التجارب السابقة

فالتجارب السابقة لموقف أو حالة معينة تجعل الفرد أكثر إدراكاً لطبيعتها وأعمق فهماً وأكثر مقدرة على تحليلها وحسن التصرف تجاهها نظراً لما يمكن تسميته بالألفة أو التعوّد على هذا الموقف، الأمر الذي يسهم في زيادة استبصار الفرد بالموقف وتحقيق التعلم بالاستبصار بشكل أسهل وأنجع مما لو لم يكن لدى الفرد خبرة بهذا الموقف.

خصائص التعلم بالاستبصار:

1 – الاعتماد على مستوى الذكاء والسن والخبرة .

2 – التدرج وعدم الفجائية .

3 – إمكانية نقل الخبرة إلى مواقف أخرى شبيهة بالموقف المعني .

فرضيات نظرية الجشطلت

لنظرية الجشطلت فرضيات عدة هي [1] :

1- أن التعلم يتضمن إدراك ما هو حاسم في أي موقف، فالإدراك يحدد التعلم.

2- أن التعلم يتضمن إعادة التنظيم والانتقال من مرحلة الغموض إلى مرحلة الوضوح.

3- أن التعلم يتضمن تعرف العلاقات والبنية والقوانين الداخلية لموضوع التعلم .

4- أن التعلم يتضمن تنظيم الموضوع من حيث الوسائل والنتائج .

5- أن التعلم بالاستبصار يتضمن السعي نحو الصواب والحقيقة استناداً على الوعي والإدراك الحصيف.

6- أن التعلم يمكن له الانتقال إلى مواقف جديدة وتطبيقه فيها.

7- أن التعلم الحقيقي يقود إلى شعور بالراحة والسرور.

8- أن التعلم بالاستبصار يكون راسخاً ولا يمكن نسيانه بسهولة.

(1) صالح محمد أبو جادو، علم النفس التربوي، م.س، ص 195 – ص 197، بتصرف.

وأخيراً ومع أن علماء النفس لا يرون أن نظرية الجشطلت قد اكتشفت شيئاً جديداً، إلا أنهم لا يغفلون دورها في تطوير بعض الاتجاهات السائدة في وقتها وتوضيحها بشكل يسهل فهمه، فقد أكدت هذه النظرية على ضرورة الفهم والاستيعاب والإدراك الحسي للأشياء من حولنا، وذلك من خلال الأبحاث العديدة والتجارب المبتكرة التي أجراها علماء الجشطلت في هذا المضمار.

ملخص الفصل:

- التعلم هو أي تغير ثابت نسبياً في سلوك الفرد يحدث نتيجة لاكتساب خبرة في أمر ما وبناء على خطوات معينة.
- ظل الاتجاه السلوكي هو المسيطر في دراسة التعلم وذلك حتى بداية عقد الستينات من القرن العشرين.
- يتضمن التعلم اكتساب الفرد معارف ومهارات وخبرات جديدة لم يكن يعرفها من قبل.
- يمكن تصنيف نظريات التعلم إلى اتجاهين رئيسين هما: النظريات الارتباطية و النظريات الإدراكية.
- ظهرت أهمية وفاعلية الإشراط الكلاسيكي من خلال الأسس والقواعد المستقاة منه والتي أسهمت في وصف وتفسير السلوك من منطلقات عدة.
- يعود اهتمام بافلوف بإشراط الاستجابة اللعابية منذ شروعه بأبحاث وتجارب متواصلة وحثيثة حول الإفرازات الهضمية والتي كان يجريها على الكلاب.
- تتنبأ نظرية استبدال المثيرات بأن التغيرات التي تطرأ على الأحداث الملاحظة في الإشراط الكلاسيكي تتضمن نوعاً من التبديل.
- الإشراط المنفّر المضاد هو أسلوب تم تصميمه للتعامل مع سلوكيات غير مرغوبة.
- سميت نظرية ثورندآيك بأسماء كثيرة: المحاولة والخطأ، الوصلية، الانتقاء والربط، الإشراط الذرائعي أو الوسيلي.

- الإشراط الإجرائي هـو ذلـك النـوع مـن الـتعلم الـذي تـصبح فيـه الاستجابة أكثر احتمالاً وتكراراً.
- جداول التعزيز هي قواعد يتم من خلالها تقـديم المكافـأة أو العقـاب للمفحوص، وذلك تبعاً للظروف التي يتحكم بها الباحث.
- التعزيز يسهم في زيادة وتكرار السلوكيات التي يـتم إلحاقهـا بمـثيرات إيجابية وسارة (معززات)، أما العقاب فإنه يـسهم في انخفـاض وتـيرة السلوكيات التي يتم إلحاقها بمثيرات مزعجة أو مؤلمة.
- أضافت نظريـة الـتعلم الاجتمـاعي وجهـة نظـر جديـدة في وصـف طبيعة التعلم .
- يرى العديد من علماء الـنفس أن لـدى الكـائن الحـي نزعـة فطريـة أو اتجاهاً طبيعياً نحو تقليد الآخرين من جنسه.
- يرى (ميللر ودولارد) أن التعلم بالملاحظة يعتبر شكلاً مـن أشـكال الإشراط الإجرائي أو حالة خاصة من حالاته.
- السلوك الهام من وجهة نظر علم النفس كما تـرى نظريـة الجـشطلت هو السلوك الذي يتفاعل به الفرد مع البيئة المحيطة بـه، والـذي يمكـن وصفه بأنه سلوك اجتماعي أو سلوك هادف.
- ظهرت نظرية الجشطلت لتمارس دور المعارضة للنظريات السائدة في وقتها.

مراجع الفصل:

- إبراهيم وجيه محمود (1976) التعلم: أسسه ونظرياته وتطبيقاته، المكتبة الأنجلو المصرية.
- جابر عبد الحميد جابر (1982) علم النفس التربوي، دار النهضة العربية ،
- جواد محمد الشيخ خليل، التعلم، بحث منشور على شبكة النبأ المعلوماتية على الموقع الإليكتروني: http://www.annabaa.org/nbanews/61/168.htm
- جورج غازدا و ريموندجي كورسيني (1981) نظريات التعلم: دراسة مقارنة، ترجمة: علي حسين حجاج، دار المعرفة،
- صالح محمد أبو جادو (2003) علم النفس التربوي، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع،
- عبد الحكيم السلوم، التعلم ونظرياته، مجلة النبأ، العدد (51)، تشرين الثاني 2000.
- عبد المجيد نشواتي (2003) علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.
- فاروق الروسان (2000) تعديل وبناء السلوك الإنساني، دار الفكر للنشر والتوزيع،
- هشام عليان وآخرون (1987) الممحص في علم النفس التربوي، ط3،

- يعقوب خلاد، محاضرات جامعية لطلبة قسم علم النفس / الجامعة الأردنية، مساق علم نفس التعلم، العام الجامعي 1999/ 2000 ،

- Albert Bandura (1977) Social Learning Tyeory . Englewood Cliffs,N.J; Prentice Hall.

الفصل الرابع
الإحساس والإدراك

* تمهيد
* أهمية دراسة الإحساس والإدراك
* مداخل الإحساس والإدراك
* خطوات عملية الإحساس
* خصائص عملية الإحساس
* وظائف عملية الإحساس
* أجهزة الإحساس
* الإدراك
* شروط الإدراك
* سمات عملية الإدراك
* العوامل المؤثرة في عملية الإدراك
* نظريات الإدراك
* قوانين الإدراك
* ملخص الفصل
* مراجع الفصل

تمهيد:

يولد الإنسان في بيئة زاخرة بالمثيرات والمنبهات الداخلية والخارجية، حيث يتعرض لها ويستقبلها عبر أجهزة الإحساس التي وهبه إياها رب العزة سبحانه ضمن أحسن تقويم كرّم الله سبحانه وتعالى به هذا المخلوق، وتعتبر الحواس الخمس المسؤول الأبرز عن عمليات الإحساس واستقبال المثيرات المختلفة، وتختلف الإحساسات التي يتعرض لها الإنسان من حيث النوع والدرجة والأهمية، كما تعتمد على الحالة التي يعيشها الفرد، فمن المعلوم أن الفرد يتعرض للمثيرات المختلفة كالضوء أو الصوت أو غيرها ولكنها قد لا تكون من الشدة بمكان بحيث تؤثر عليه أو يستطيع الإحساس بها من خلال حواسه، والإنسان منذ لحظة ولادته يستقبل ما يدور حوله وينتبه له ولكن ليس بالضرورة أن يدركه، ويعود ذلك إلى ضعف الارتباط بين الأجهزة الحسية وأجزاء الدماغ المسؤولة عن إصدار الأوامر لأعضاء الجسم للاستجابة لهذا المؤثر أو ذاك؛ فالعمليات العقلية في اللحظات الأولى من عمر الإنسان لا تكون على تلك الدرجة من القوة والتأثير بما يجعلها تؤهل الإنسان للقيام بالتصرفات المناسبة.

ويلعب الإحساس دوراً بالغ الأهمية والتأثير في العمليات العقلية لدى الإنسان، وذلك نظراً لضخامة عدد المثيرات والمنبهات المختلفة فيما بينها ضمن البيئة المحيطة بالإنسان، ونتيجة لتفاعل الإنسان مع هذه البيئة فإن عمليات الإحساس تشكل عاملاً داعماً لذلك التفاعل، حيث ينظر إلى ذلك التفاعل على أنه نتيجة طبيعية للإحساس، أما المثيرات والمنبهات التي يتعرض لها الإنسان فقد تكون داخلية كالإحساس بالجوع والعطش والحزن والغضب، وقد تكون خارجية كالضوء والصوت والإحساس بالبرد وغير ذلك كثير.

ويتأثر معنى الإحساس بالتغيرات الفيزيائية بل إنه تابع لها، وعلى ذلك لا يمكن أن يحدث إحساس دون توفر منبه يؤدي إليه، فأي منبه له حاسة معينة تستقبله، فصوت الجرس يعتبر منبهاً لحاسة السمع، أما الضوء فإنه منبه لحاسة البصر، ووخزة الإبرة منبه لحاسة اللمس (الجلد)[1]، كما يتأثر الإحساس بالدافعية ؛ فقد لا يكفي وجود المنبه لحدوث الإحساس، إذ لابد أحياناً من الانتباه إلى ذلك المنبه، وهذا يعتمد على دافعية الفرد، فمثلاً قد يؤدي انهماك (عماد) في نقاش هام مع مجموعة من زملائه إلى عدم إحساسه بصوت (مراد) الذي دخل لتوه إلى الغرفة وشرع بالتحدث إلى عماد، وفي المقابل لو توفرت الدافعية لدى عماد وتوقع دخول مراد في أية لحظة، فإنه سيستجيب له حتى ولو كان يناقش زملاءه في موضوع ما.

أهمية دراسة الإحساس والإدراك:

تبرز أهمية دراسة الإحساس والإدراك انطلاقاً من عوامل رئيسة أربعة هي[2]:

1- العامل الفلسفي: ويتضمن إعادة تكوين سمات وخصائص الأشياء الموجودة في المحيط، وبعبارة أخرى استحضار البيئة المادية المحيطة بالفرد في العقل.

2- معرفة مجالات علم النفس الأخرى مثل علم النفس المعرفي وعلم نفس الدوافع وعلم نفس اللغة وعلم نفس الشواذ وغيرها.

---

(1) راضي الوقفي (1984) مقدمة في علم النفس، ط1، دار الندوة للنشر والتوزيع، عمان، ص115، بتصرف.

(2) مارجاريت و. مارتن (د.ت) الإحساس والإدراك، ط2، ترجمة: أروى العامري، مؤسسة ألين وبيكون، بوسطن، ص3 – ص5، بتصرف.

3- التطبيق العملي للإحساس والإدراك في المهن والصناعات المختلفة.

4- العامل الشخصي (الذاتي): ويشير إلى ضرورة تعرف الفرد على أجهزة الإحساس لديه، وضرورة توفر المعرفة الكافية عن الأمور والأشياء من حوله، الأمر الذي يضفي فائدة ومتعة إلى حياة الفرد.

مداخل الإحساس والإدراك:

للإحساس والإدراك مداخل نظرية عدة يمكن الولوج من خلالها إلى هذا الفرع الهام من علم النفس وتعرف ماهيته، ففي القرن الثامن عشر شرع رواد المدخل الإمبريقي ومن أبرزهم جورج بيركيلي وتبعه فيما بعد وليام جيمز في الخوض بمواضيع الإحساس والإدراك، فقد ناقش بيركيلي قضية إدراكية تتمثل في البعد الثالث أو العمق، وأكد بأن الإنسان يستطيع إدراك البعد الثالث من خلال عمليات التعلم، وقد تعرض هذا المدخل لاحتجاجات وتحديات في مستهل القرن العشرين من قبل علماء الجشطالت في ألمانيا، إذ اتهموه بأنه مصطنع ولا يهتم بالعلاقات الموجودة بين أجزاء المؤثر المختلفة[1]، ويرى الجشطالت أن إدراك الأشياء يكون ككل متكامل وليس كأجزاء منفصلة، كما يرون أن الإدراك يتم وفقاً لعوامل وقدرات وراثية.

وتبع ذلك ظهور المدخل السلوكي الذي لم يهتم إلى درجة كبيرة بموضوع الإدراك، ولكن لا يمكن إغفال هذا المدخل وذلك لسيادته في ميدان علم النفس منذ مستهل الثلث الثاني من القرن العشرين، إلا أن مدخلاً آخر

---

(1) مارجاريت .و مارتن، الإحساس والإدراك، م.س، ص11، بتصرف.

قاده جيمس جبسون جاء ليؤكد بأن الإدراك الجيد ناجم عن جودة المؤثرات المحيطة وتوفر المعلومات الكافية والوافية حولها.

ومع تطور علم ووسائل الاتصال وعلم الحاسوب وزيادة الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات طوّر علماء الحاسوب والاتصالات مدخلاً جديداً يتناول المعلومات والبيانات المتوفرة ضمن مراحل متسلسلة، وقد أطلق على هذا المدخل اسم "مدخل معالجة المعلومات" حيث يتضمن فكرة مؤداها أن العمليات العقلية ومن بينها الإحساس والإدراك مرتبطة معاً في قالب واحد، وقد شكل هذا المدخل توجهاً هاماً في ميدان علم النفس.

خطوات عملية الإحساس:

1- التنبه إلى وجود مثير ما سواء أكان ذلك المثير داخلياً أم خارجياً، والذي يؤثر بدوره في الخلايا الحسية المستقبلة.

2- تنشط الخلايا الحسية المستقبلة وتصدر رسائل عصبية (نبضات) خاصة بها، وهذا يختلف من حاسة إلى أخرى.

3- يتم نقل تلك الرسائل العصبية عبر الأعصاب إلى الدماغ.

4- تصل الرسائل إلى جزء معين من الدماغ يحوي المراكز الحسية وتستقر تلك الرسائل في المركز الحسي الخاص بحاسة معينة؛ فلكل حاسة مركزاً حسياً مسؤول عنها.

وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى ضرورة حدوث الخطوات السابقة كاملة، وإن حصل وتعطلت خطوة ما، فإن ذلك سيؤدي إلى عدم حدوث الإحساس.

خصائص عملية الإحساس:

1- تعتبر المرحلة الأولى السابقة للعمليات العقلية الأخرى كالإدراك والانتباه.
2- القابلية للبحث والدراسة من الناحيتين النفسية والفسيولوجية.
3- تتطلب قدراً من القوة التي لابد أن تتوفر في المثير أو المنبه.
4- ضعف الإحساس بالمنبه في حال استمراريته.

وظائف عملية الإحساس:

تقوم فكرة عملية الإحساس على جملة من الوظائف والعمليات المتكاملة فيما بينها، والتي من أهمها ما يلي[1]:

1- وظيفة نفسية: فمن خلال الإحساس يتم تهيئة الظروف الملائمة لحدوث العمليات العقلية المختلفة كالإدراك والانتباه والتخيل والتفكير والتذكر وغيرها.
2- وظيفة معرفية: فمن خلال عملية الإحساس وكنتيجة لها يتم التعرف إلى مفردات ومعطيات الواقع المعني سواء أكان داخلياً أم خارجياً، ومن خلال الإحساس يمتلك الإنسان المعرفة الحسية اللازمة للتفاعل مع الأحداث والمنبهات المتنوعة.
3- وظيفة تكيفية: حيث يسهم الإحساس الكامل والسليم في إقامة روابط وعلاقات متينة بين الفرد وبيئته التي يتفاعل معها، مما يولد أساساً متيناً لهذه العلاقات، الأمر الذي يسهم في حدوث التكيف والرغبة في التفاعل المستمر مع تلك البيئة أو الواقع القائم.

---

(1) محمد بني يونس (2004) مبادئ علم النفس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ص123 – ص125، بتصرف.

4- وظيفة انفعالية: إذ تتدخل عملية الإحساس بالعواطف والانفعالات بدرجة كبيرة، فالإحساس بأمر ما يولد استجابات عاطفية وانفعالية تجاه مصدر المثير أو المنبه، ومن أبرز الأمثلة على ذلك، هب أنك ذهبت إلى زيارة أحد أصدقائك في منزله فإن مجريات الحديث بينكما ستولد إحساسات متنوعة وستصدر نتيجة لذلك إشارات وحركات وكلمات تعبر عن تلك الإحساسات.

5- وظيفة طبية: فثمة إحساسات قد يشعر بها الفرد يمكن الاستدلال من خلالها لتشخيص بعض الأمراض، فمثلاً قد نتعرف إلى مريض التيفوئيد من خلال رائحته التي تشبه إلى حد كبير رائحة الخبز، وقد نتعرف إلى المريض بمرض الصفراء وجحوظ العينين من خلال اللون الأصفر لعينيه وجلده.

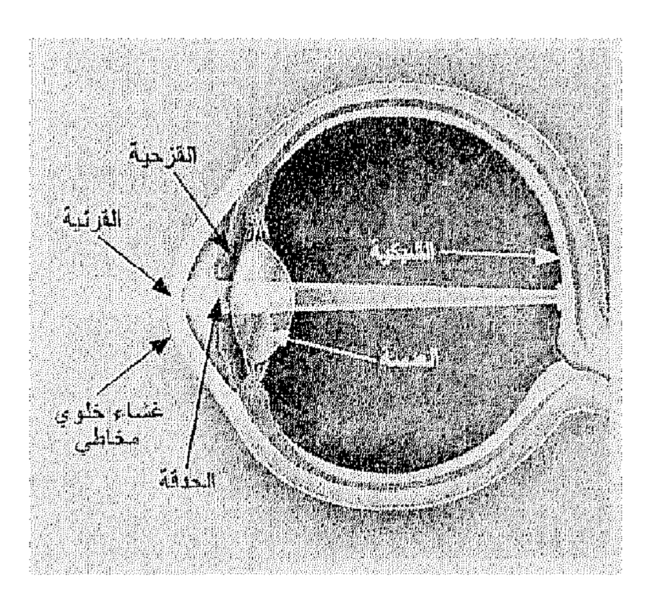
أجهزة الإحساس :

للإحساس أجهزة أو أدوات خاصة به في جسم الإنسان اصطلح على تسميتها بالحواس أو أجهزة الإحساس وهي المسؤولة في المقام الأول عن استقبال المثيرات وإيصالها عبر الرسائل العصبية إلى المناطق المسؤولة عنها في الدماغ الذي يتولى إصدار الأوامر للاستجابة لتلك المثيرات، أما هذه الحواس فهي ما يلي :

أولاً: حاسة البصر

تعتبر من أكثر الحواس أهمية وحساسية نظراً لاتساع مجالها وكثافة المثيرات التي تتعامل معها، فهي تتعامل مع كل ما يمكن رؤيته، وتهتم بمعطيات كثيرة تتعلق بتلك المثيرات كحجم المثير ومكان تواجده وشكله وطوله ولونه وماهيته ونوعه وغير ذلك كثير، وتعتبر العين العضو التشريحي

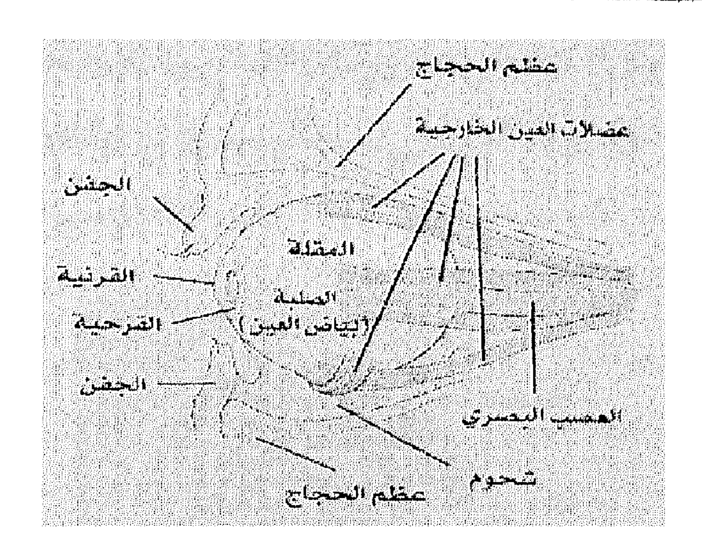
الذي يمثل هذه الحاسة، فمن خلال العين تعمل حاسة البصر، وتعتمد سلامة حاسة البصر ونجاحها في تأدية مهامها على سلامة العين ومقدرتها على القيام بوظائفها الفسيولوجية.



شكل رقم (1-4) صورة العين[1]

وتتميز العين بتأثرها وحساسيتها الشديدة عند تعرضها للضوء فهي عضو معقد التركيب الأمر الذي يمكنها من تمييز الأشياء الدقيقة، وهي من الناحية التطبيقية تتشابه إلى حد كبير مع آلة التصوير، فمثلاً تحوي آلة التصوير شريطاً حساساً والمعروف باسم الفيلم حيث تنعكس عليه مسودة صورة ما، وفي المقابل تحوي العين عضواً حساساً أيضاً يسمى الشبكية تنعكس عليه صور الأشكال المرئية.

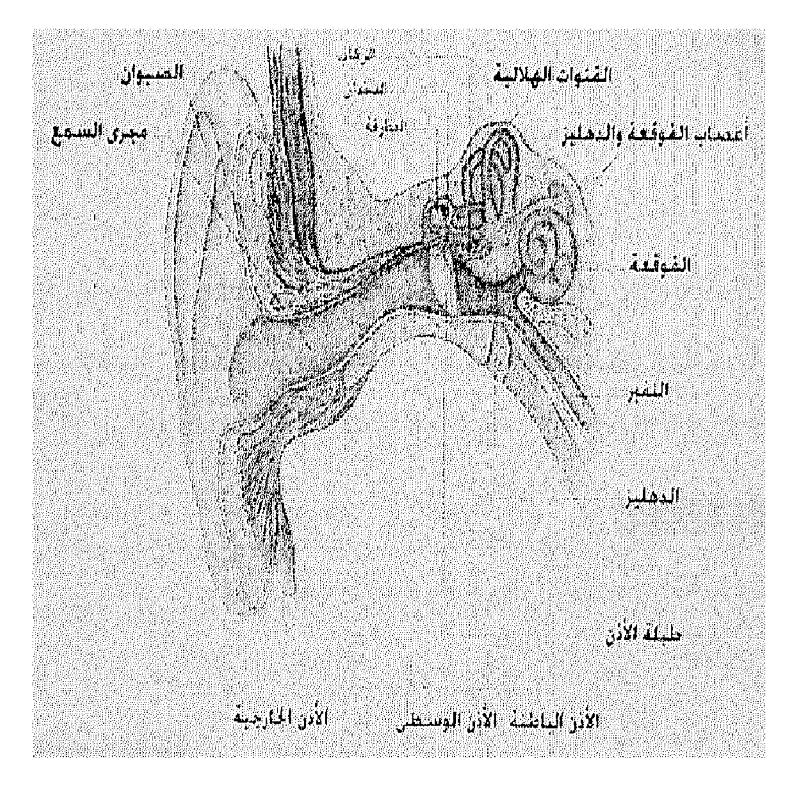
(1) هذا الشكل والأشكال الأخرى في هذا الموضوع (أجهزة الإحساس) من موقع: http://www.6abib.com



شكل رقم (4-2) تشريح العين

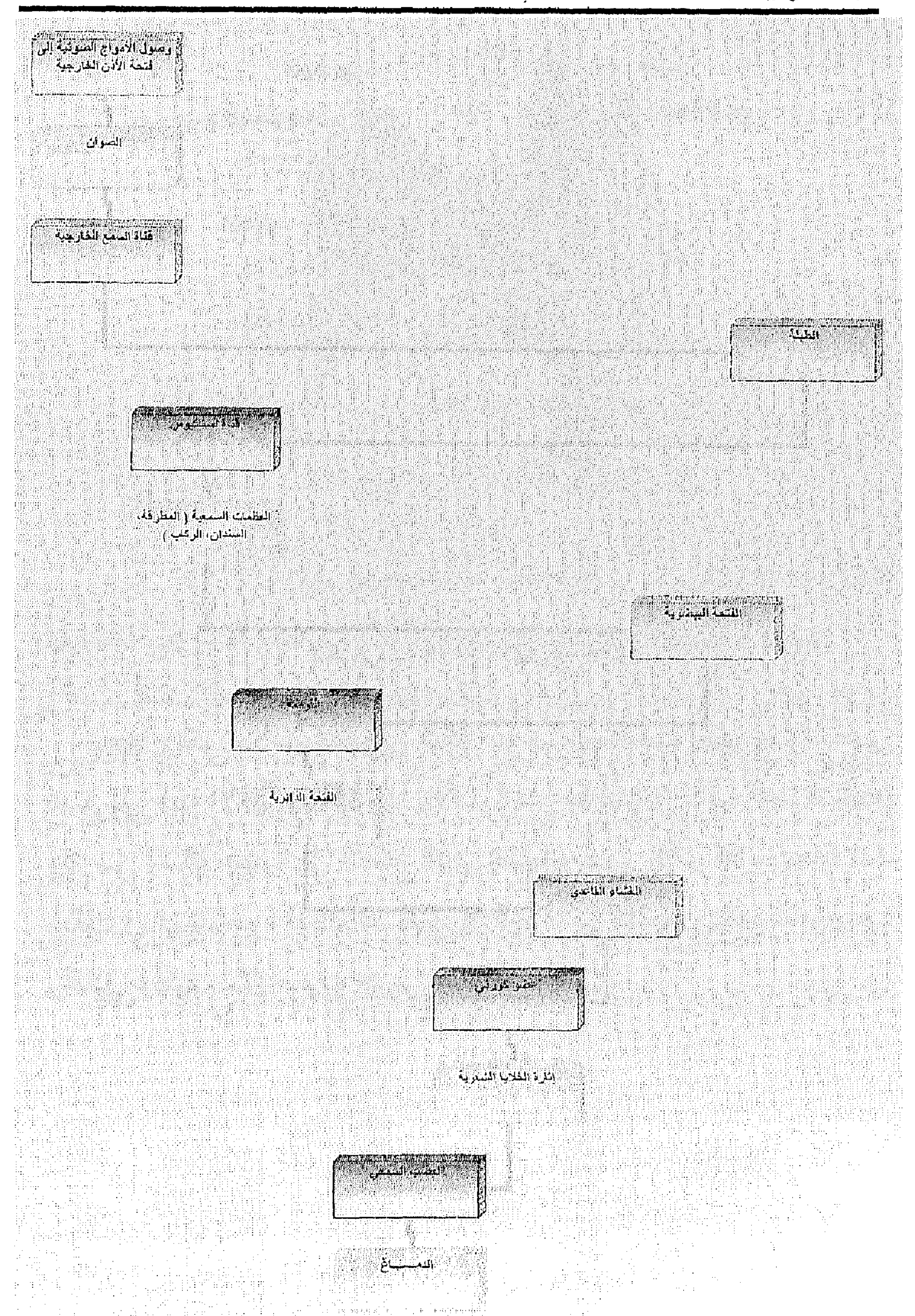
ثانياً: حاسة السمع

ترتبط حاسة السمع بالصوت، وتعتبر الأذن العضو التشريحي المسؤول بشكل مباشر عن القيام بعمليات هذه الحاسة، وتسهم حاسة السمع في تسهيل عمليات التواصل الاجتماعي، فمن خلال سماع أصوات الآخرين والأشياء تتم الاستجابة على ضوئها، هذا بالإضافة إلى التمتع بالأصوات من حولنا والاستفادة منها، فعن طريق الأذن نستمتع بنداء (الله أكبر) عبر مآذن المساجد، وننصت إلى آيات من الذكر الحكيم، ونستفيد من محاضرة حول الأخلاق أو في سيرة السلف الصالح أو في التاريخ الإسلامي المجيد مثلاً.



شكل رقم (4 – 3) تشريح الاذن

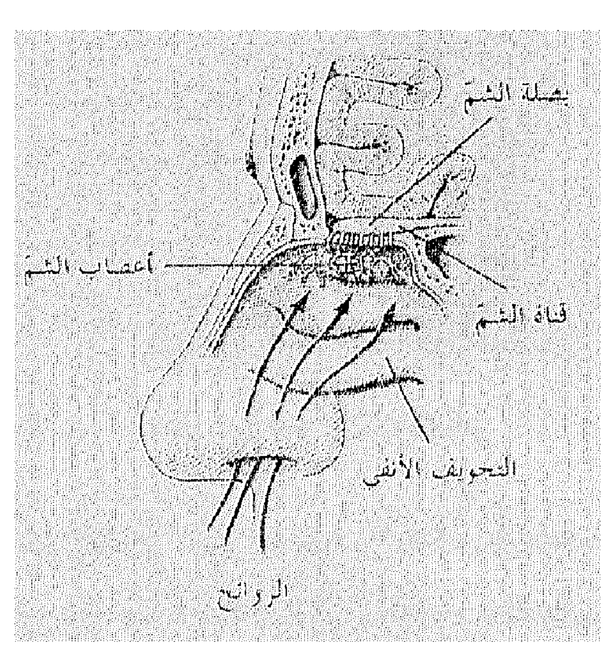
هذا وتكون الأصوات على شكل موجات مندفعة عبر الهواء حتى تصل إلى طبلة الأذن بعد مرورها بالأذن الخارجية لتدخل كافة أجزاء الأذن ولترسل رسالة عصبية إلى الدماغ الذي يحللها ويصدر الأمر للاستجابة لها، وذلك في فترة وجيزة للغاية قد تصل إلى أجزاء من الثانية، ويمكن لنا وصف وتحليل عملية سماع صوت جرس كما يلي:



شكل رقم (4-4) تحليل عملية السمع

ثالثاً: حاسة الشم

لهذه الحاسة – التي يعتبر الأنف العضو الفسيولوجي التطبيقي لها – دور بالغ الأثر في حياة الإنسان، فمن خلالها يمكن تحسس الروائح المختلفة والغازات المتباينة والتي قد يكون بعضها مصدر خطر للإنسان، هذا بالإضافة إلى تحسس الروائح المحببة والتي يقرر الفرد الإقبال على مصدرها والتعامل معها، وتبدأ عملية الشم حين تشرع الخلايا المستقبلة في الأنف بتحسس رائحة ما، فتقوم تلك الخلايا بإرسال الرسائل العصبية إلى الدماغ الذي يقوم بدوره بإصدار الحكم على تلك الرائحة وتفسير مدلولاتها.

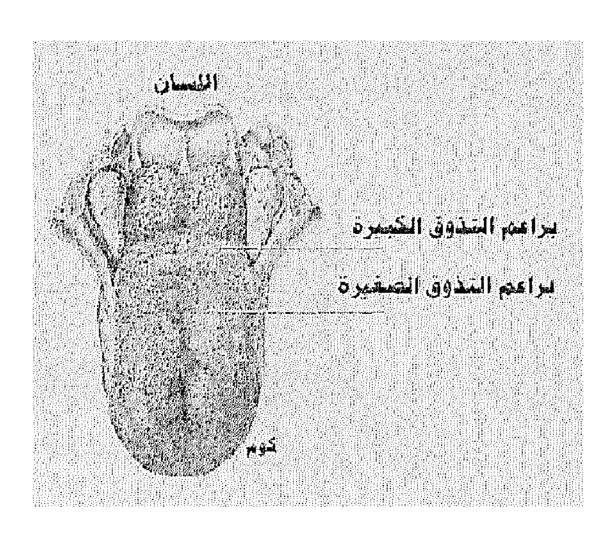


شكل رقم (4 – 5) تشريح الأنف

رابعاً: حاسة الذوق

يعتبر اللسان العضو التشريحي المسؤول عن هذه الحاسة، وذلك بفعل وجود براعم للتذوق على سطح اللسان، وهي مصنفة لتذوق مختلف الأشياء سواء أكانت حلوة أم مالحة أم حامضة أم مرة، كما أن هناك مستقبلات ذوقية

تختص بالأشياء من حيث النعومة والخشونة والحرارة والبرودة، هـذا وتعتمـد حاسة الذوق على حواس أخرى كحاسـة الـشم وحاسـة البـصر مـثلاً، فلـو افترضنا أن أحدنا قام بإغلاق أنفه تماماً وأغمض عيناه، ثم حاول تذوق نـوع من أنواع الفاكهة، وبعد ذلك تناول قطعة من الحلوى وأتبعها بتناول نوع من الخضار، فإنه وبحسب الدراسات في هذا المجال سيفقد القدرة على تمييز مذاق كل صنف مما تناوله.

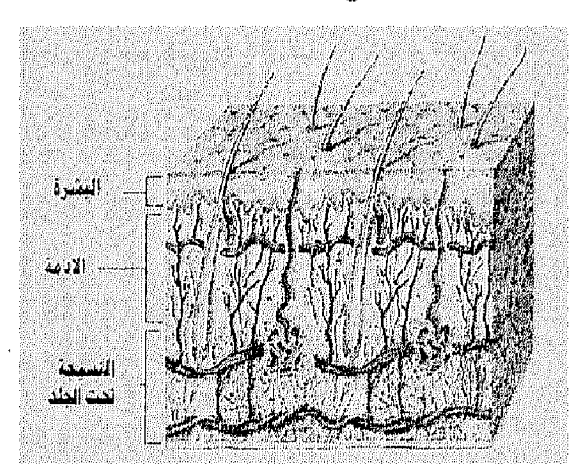


شكل رقم (4 – 6) اللسان

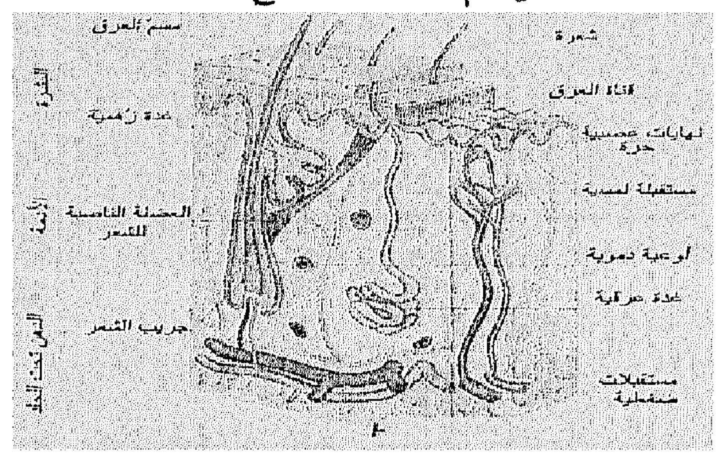
وتنتشر براعم التذوق علـى سـطح اللـسان بطريقـة محـددة ومعروفـة، فالطعم الحلو يمكن تمييزه من خلال الطرف الأمامي للسان (مقدمة اللسان) أما الطعم المر فيمكن الإحساس به من خـلال مـؤخرة اللـسان، أمـا الطعـم الحامض فعلى جانبي اللسان، ويبقى الطعم المالح والذي يمكن الإحساس بـه في كافة أجزاء اللسان.

خامساً: حاسة اللمس (الجلد)

يكون اللمس من خلال الجلد والإحساس هنا يكون بأشكال عدة هي: الحرارة والبرودة والضغط والألم، وهي تتوزع على كافة أنحاء الجسم من خلال سطحه المتمثل بالجلد، وتختلف الاستجابة لهذه الإحساسات باختلاف شكلها، وقد ينطبق إحساس ما على منطقة معينة ولا ينطبق على منطقة أخرى، وتلعب هذه الحاسة دوراً بارزاً في تكيف الفرد مع بيئته من خلال إحساسه عن طريق الجلد بالعوامل والمثيرات المحيطة به.



شكل رقم (4 – 7) مقطع من الجلد



شكل رقم (4 – 8) تشريح مقطع من الجلد

من خلال استعراض أجهزة الإحساس آنفة الذكر يتبين لنا أن هذه الأجهزة متشابهة فيما بينها وذلك على الرغم من اختلافها في الشكل والمضمون، فليست الأذن كالفم ولن تكون، وليس الأنف كاللسان، وهذا أمر بديهي، إلا أن التشابه فيما بينها يمكن استخلاصه من عدة جوانب منها:

1- طبيعة العمل الذي تقوم به أجهزة الإحساس، فالحواس جميعاً تشترك في آلية العمل التي تتلخص في استقبال مثير ما وإرسال رسائل عصبية إلى الدماغ لاتخاذ قرار ما تجاه ذلك المثير.

2- التأقلم (التكيف) مع البيئة المحيطة: حيث ثبت من خلال الدراسات المتخصصة ومن خلال الملاحظة البسيطة والتجارب الشخصية أن التفاعل المتكرر مع مثير ما يؤدي إلى تضاؤل الإحساس به تدريجياً، وثمة أمثلة كثيرة على ذلك من الواقع المعاش، فلو افترضنا مثلاً أنك انتقلت إلى مسكن جديد بالقرب من مطار، فإنك ستشعر بالإزعاج الشديد عندما تدوي بالقرب منك أصوات الطائرات القادمة والمغادرة، ولكن مع مرور الزمن ستتكيف مع تلك الأصوات وقد لا تلقي بالاً لأصوات العديد من الطائرات وبخاصة الصغيرة منها، في الوقت الذي سيثير ويزعج ضيوفك القادمين من مناطق بعيدة والذين سيشفقون عليك ويتعاطفون معك بسبب موقع هذا المسكن، ومن الأمثلة الأخرى التي تنطبق على حواس أخرى أن تسكن في منطقة تنتشر فيها رائحة معينة بشكل دائم، وغير ذلك كثير.

ويتبين من خلال دراسة الإحساس وأجهزته أن هذه الأجهزة قد خلقها رب العزة جل وعلا بشكل يؤهلها لاستقبال المعلومات الوفيرة التي تزخر بها المثيرات من حولنا، وللعمل بكفاءة وفاعلية في الظروف والأجواء والأوقات

المختلفة، وللقيام بتلبية وإشباع حاجات ومتطلبات الإنسان بما يمكنه من التعامل والتفاعل مع البيئة المحيطة به بكافة مكوناتها وعناصرها.

الإدراك:

يشير مفهوم الإدراك إلى عمليات التصنيف والتفسير حيال الإحساسات، بغية تنظيمها وإكسابها المعنى الذي ترمي إليه، فمثلاً حين يقوم المؤذن بإطلاق نداء "الله أكبر" الخالد فإن سماعنا لكلمات الأذان تشكل إحساساً بصوت المؤذن، وحين يستمر المؤذن بالمناداة نستنتج بأن كلامه هذا هو صوت الأذان المعروف، وبالتالي يطلق على هذا الاستنتاج كلمة إدراك، إذاً فقد تطلّب الإحساس بصوت المؤذن جملة من التفسيرات وعمليات التنظيم ليصبح إدراكاً وليس مجرد إحساس.

ويتداخل مفهوم الإدراك مع مفهوم آخر يقوم بنفس الوظائف وهو مفهوم المعرفة، حيث تكاد العلامات الفارقة بين هذين المفهومين أن تكون طفيفة أو غير ظاهرة، مع أن المعرفة تتطلب قدراً أكبر وأكثر تعقيداً من عمليات التفسير والتنظيم وتوضيح المعنى.

والإدراك عملية عقلية معقدة تتضمن استقبال الرسائل العصبية الواردة من أجهزة الإحساس المختلفة، وتكوين صورة واضحة لمجموع تلك الرسائل لتغدو أمراً مدركاً وبالتالي إصدار حكم واضح تجاه المثيرات المختلفة، وهذا يدحض الأفكار المنادية بأن الإدراك لا يعدو كونه رد فعل عشوائي لمنبه ما، فلو كان الإدراك مجرد رد فعل لما استطعنا مثلاً التمييز بين اللون الأحمر في الإشارة الضوئية الذي يشير إلى ضرورة التوقف التام وبين اللون الأخضر في نفس الإشارة الذي يشير إلى ضرورة التحرك، ولاكتفينا بالنظر إلى كلا اللونين على أنها مجرد أضواء صادرة من الإشارة الضوئية، وينطبق ذلك على كافة

الإحساسات التي تستند على الدماغ من خلال عملية الإدراك للتعامل مع المثيرات بشكل سليم.

وتتضمن هذه العملية العقلية الهامة توظيف الخبرات السابقة لدى الفرد والخاصة بمثير ما، كما تتضمن تأثراً بالبيئة المادية المحيطة بالمثير، هذا بالإضافة إلى تدخل الذكريات والدوافع والانفعالات في عملية الإدراك.

شروط الإدراك:

ثمة شروط محددة لابد من حدوثها ليتحقق الإدراك السليم بشكل تام، أما هذه الشروط فهي:

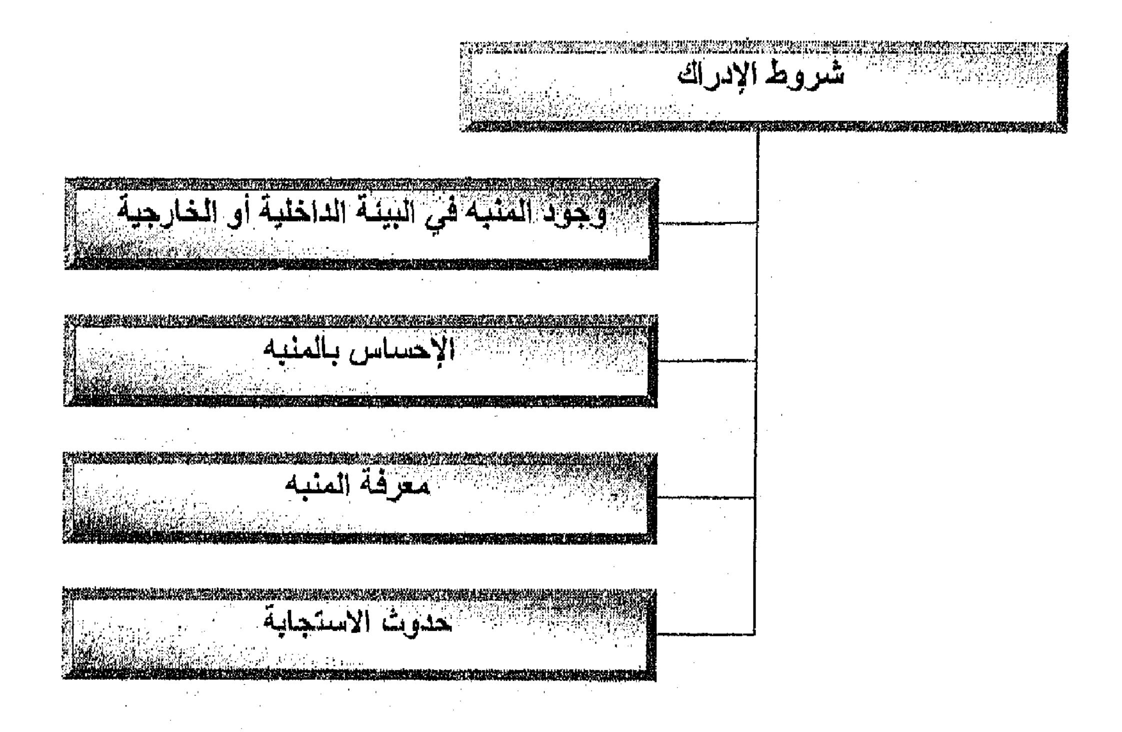
1- توفر المثير أو المنبه المعني بحاسة معينة، كأن يوجد ضوء أو صوت جرس أو رائحة ما.

2- حدوث عملية الإحساس بخطواتها الأربع والتي سبق ذكرها.

3- معرفة المثير أو المنبه وتبين المعنى الذي يحمله.

4- حدوث استجابة تجاه ذلك المنبه من قبل الدماغ والتي لابد وأن تكون قائمة على المعرفة والخبرة.

وفيما يلي مخطط يوضح ذلك :



شكل رقم (4-9) شروط الإدراك

سمات عملية الإدراك:

تتسم عملية الإدراك بسمات عدة شأنها في ذلك شأن باقي العمليات العقلية، ومن أبرز تلك السمات ما يلي:

1- الموضوعية: فالإدراك يحدث نتيجة لوجود منبه ما في البيئة بالفعل والإحساس الكامل أو الجزئي به، فنحن لا ندرك أموراً غيبية بل أشياء وأحداث وظواهر ومنبهات موجودة بالفعل.

2- الثبات: فإدراك منبه أو ظاهرة ما يستمد صفة الثبات بمعنى أننا ندرك شيئاً ما بشكل دائم وعلى نفس الوتيرة على الرغم من أنه قد يتعرض لظروف وتغيرات معينة، فمثلاً يدرك (بهاء) أنه درس في هذه المدرسة التي يمر الآن من الشارع المحاذي لها، ولكنها – أي المدرسة – قد تعرضت

لجملة من التغيرات فقد أضيفت لها طوابق أخرى وتم تشييد أسوار جديدة لها.

3- العقلانية: فالإدراك في الأصل عملية عقلية، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بعمليات عقلية أخرى كالتذكر والتفكير، كما تتصل بالمعرفة، لذا فإنها تعتمد على العقل لتحقيق أهدافها.

4- تعميم المعنى: فنحن حين ندرك أمراً ما لا ندركه بشكل جامد بل نتعرف معناه الكلي وندركه على هذا النحو ليعطي صورة متكاملة وكلية.

العوامل المؤثرة في عملية الإدراك:

ثمة عوامل عديدة تؤثر في عملية الإدراك، ويمكن تصنيفها من زوايا عديدة، إلا أن التصنيف الذي يمكن اعتباره الأعم والأشمل هو البحث في العوامل المؤثرة في عملية الإدراك من حيث المصدر الذي تتولد من خلاله تلك العوامل، وعليه يمكن النظر إلى هذا الموضوع على اعتبار أن هناك عوامل داخلية وأخرى خارجية تتحكم في عملية الإدراك، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: العوامل الداخلية (الشخصية)

يعتبر الإدراك مؤشراً هاماً على التوازن الجسمي والنفسي لدى الفرد، فالفرد الذي لا يدرك لا يمكن اعتباره إنساناً سوياً، فمن خلال الإدراك يتفاعل الفرد مع المحيط من حوله، ويتصرف - بناء على إدراكه – وفقاً للمعطيات المتوافرة في ذلك المحيط، وعليه فإن من أبرز تلك العوامل الشخصية المساهمة في سلامة الإدراك ما يلي:

1- التجربة السابقة: يُسهم تعرض الإنسان لمثير ما وإدراكه في مرات سابقة في حدوث نوع من الألفة مع ذلك المثير، لذا فإن تعرض الإنسان لذلك المثير مرة أو مرات أخرى يعتبر أمراً عادياً وسيدركه بكل سهولة.

2- التنبؤ: ثمة مواقف يتعرض لها الفرد في حياته تتطلب سلسلة من العمليات الإدراكية ليبقى على تواصل مع ذلك الموقف وتحقيق الأهداف المرجوة منه، فلو أنك اتفقت مع أحد أصدقائك على لقاء بينكما في أقرب فرصة ممكنة هذا اليوم، وأبلغك أنه في منزله وسيخرج في الحال ليراك، فإنك ستدرك ما قاله لك، وستتنبأ بالوقت الذي سيستغرقه صديقك حتى يصل إليك.

3- الحاجة: يتأثر إدراك الفرد للمنبهات من حوله بالحاجات غير المشبعة لديه، ومن ذلك أن يتوهم شخص جائع حين يرى شيئاً ما بأنه طعام، فالشخص يقدّر أن هذا الشيء هو الذي سيشبع حاجته.

ثانياً: العوامل الخارجية

لا يمكن الزعم بأن الإدراك يتأثر بعوامل داخلية وحسب، بل إن ثمة عوامل تتصل بالمثير وبالبيئة المحيطة بذلك المثير، تسهم بشكل في تشكيل الإدراك بصورته النهائية، ومن تلكم العوامل:

1- الاختلاط: فنحن حين ننظر إلى شكل ما أو نسمع صوتاً ما أو حين نتذوق طعاماً لا نتعامل مع شيء محدد وحسب، ففي حالة النظر لا يكون الشكل بمعزل عن محيطه، بل يكون ضمن إطار قد يحوي أشكالاً عدة إلا أن ما نركّز النظر إليه هو هذا الشكل بالتحديد، فنراه ونتجاهل ما حوله ؛ لأننا قد أدركنا أنه هو الشكل المعني، وكذلك الحال في حالات السمع والتذوق واللمس وغيرها.

2- التجميع: يتأثر الإدراك بوضع المثير ضمن البيئة المحيطة به، فكما سبق وأن ذكر يوجد المثير أو الشكل في المحيط مع مجموعة من المثيرات أو الأشكال ولا يوجد بمعزل عن محيطه، وحين يتم إدراكه قد يتم اللجوء إلى إقرانه بمثيرات أخرى ضمن ذلك المحيط، فمثلاً حين تنظر إلى صورة معينة تحتوي على عدة أشكال قد تلجأ إلى تجميع الأشكال التي تبدو قريبة، أو تلك التي تبدو متشابهة ضمن مجموعة واحدة.

نظريات الإدراك:

كغيره من الموضوعات حاز الإدراك على اهتمام العديد من المدارس والمنظرين النفسيين، إذ حاول كل طرف منهم تحليل ووصف وتفسير عملية الإدراك وفقاً لمبادئه وتوجهاته وقناعاته، وبعبارة أخرى سعت كل مدرسة إلى تفسير جانب أو أكثر من جوانب عملية الإدراك، وهذا لا يعني أن ثمة تناقض أو فجوة واسعة بين التيارات والتوجهات الباحثة في الإدراك، بل إنه يمكن الزعم بأن تلك المدارس قد خرجت بنظريات عدة تتسم بالتكامل فيما بينها في سبر أغوار عملية الإدراك، ولعل من أبرز تلك النظريات ما يلي:

1- النظرية التركيبية (البنائية): كانت هذه النظرية هي وجهة النظر المسيطرة مطلع القرن العشرين، وتؤكد هذه النظرية على ضرورة النظر إلى الأشياء بطريقة مجزأة، فأي موقف وفقاً لوجهة النظر التركيبية يتضمن إحساسات مختلفة ومنفصلة وبالتالي تؤدي إلى خبرات حسية منفصلة وغير متجانسة أو متفاعلة فيما بينها.

2- نظرية الجشطالت: على العكس تماماً من النظرية التركيبية يرى الجشطالتيون أن الكل أكبر من مجموع أجزائه، وقد جاءت نظرية الجشطالت لتشكل انتقاداً صريحاً وعلنياً لوجهة النظر التركيبية، حيث

يؤكد الجشطالت أن عناصر الموقف المعني متفاعلة ومتكاملة فيما بينها بحيث تشكل حادثاً ذي معنى واضح بصرف النظر عن المعنى الخاص بكل عنصر من العناصر.

3- النظرية المعرفية: ترى النظرية المعرفية أن للتجارب السابقة والمعرفة دوراً هاماً ومؤثراً في عملية الإدراك، فعند التعرض لمنبه ما فإن ثمة معلومات مدركة سابقاً تضيف شيئاً جديداً لإدراكنا للمنبه المعني، وحين نقوم بإدراك ذلك المنبه فإننا نستعين بذاكرتنا لتزويدنا بما هو مخزون فيها سابقاً فيما يخص مثل هذا المنبه.

قوانين الإدراك:

لو افترضنا أن أمامك شكل ما لا يدل على معنى واضح، أي أنك لم تتعرف ماهيته وأخفقت في إدراكه منذ البداية، فكيف سيتعامل دماغك مع هذا الشكل ليمكنك من تعرفه وتبينه وإدراك مدلولاته ومعانيه، بقي هذا السؤال هو الشغل الشاغل لعلماء النفس، والذين تمكنوا من التوصل إلى قوانين تتعلق بهذا الموضوع، وهي على النحو التالي[1]:

1- قانون البساطة: يلجأ الفرد في أغلب الأحيان إلى التركيز على الأشياء الأكثر بساطة في منبه أو مثير ما، فلو تعرض الإنسان لمجموعة من المنبهات المتباينة فيما بينها من حيث التعقيد فإنه سيدرك بطريقة عفوية المنبه الأكثر بساطة أولاً.

2- قانون الشكل والأرضية: فعند التعرض إلى أي مثير فإننا نركز على شيء ما ندركه أولاً ونعتبره الأساس أو الشيء المعني، ونعتبر باقي أجزاء المنبه أو الشكل بمثابة أرضية أو خلفية لذلك الشيء.

---

(1) محمد بني يونس، مبادئ علم النفس، م.س، ص149 – ص151، بتصرف.

3- قانون التجميع: حيث يتوقف إدراكنا للمثيرات والمنبهات المختلفة على الكيفية التي انتهجناها للإدراك، فالأشياء لا تدرك على أنها عناصر مستقلة تمتلك خلفية خاصة بها، بل إنه في أحيان كثيرة يتم إدراك عدة أشياء على أنها تمتلك خلفية واحدة مشتركة، وعلى سبيل المثال يتم إدراك الأشياء القريبة من بعضها على أنها مجموعة واحدة وهذا يدعى بمبدأ التقارب، كما يتم إدراك الأشياء المتشابهة فيما بينها ضمن شكل معين على أنها مجموعة واحدة وهذا ما يدعى بمبدأ التشابه، كما يتم إدراك المنبهات والمثيرات غير المكتملة بعد قيام الدماغ بإكمالها نتيجة للخبرة السابقة والمعرفة على أنها شيء معين وهذا ما يدعى بمبدأ الإغلاق.

ملخص الفصل:

- يلعب الإحساس دوراً بالغ الأهمية والتأثير في العمليات العقلية لدى الإنسان.
- لا يمكن أن يحدث إحساس دون توفر منبه يؤدي إليه.
- للإحساس والإدراك مداخل نظرية عدة هي: المدخل الإمبريقي والمدخل الجشطالتي و المدخل السلوكي والمدخل الجبسوني ومدخل معالجة المعلومات.
- تعتبر عملية الإحساس المرحلة الأولى السابقة للعمليات العقلية الأخرى كالإدراك والانتباه والتذكر والتفكير وغيرها.
- تقوم عملية الإحساس بوظائف عدة: نفسية ومعرفية وتكيفية وانفعالية وطبية.
- تعتبر الحواس الخمس الأجهزة المسؤولة عن تحقيق عملية الإحساس.
- الإدراك هو عمليات التصنيف والتفسير تجاه الإحساسات المختلفة ويقوم بها الدماغ.
- يتداخل مفهوم الإدراك مع مفهوم المعرفة، إلا أن المعرفة أكثر تعقيداً.
- تتضمن عملية الإدراك استقبال الرسائل العصبية الواردة من أجهزة الإحساس المختلفة وإصدار الأوامر تجاهها.
- تتسم عملية الإدراك بالموضوعية والعقلانية والثبات وتعميم المعنى.
- تتأثر عملية الإدراك بعوامل داخلية وخارجية.
- للإدراك نظريات متعددة منها: البنائية والمعرفية ونظرية الجشطالت.
- للإدراك قوانين متعددة تنظمه ومنها قانون البساطة والشكل والأرضية والتجميع.

مراجع الفصل:

- راضي الوقفي (1984) مقدمة في علم النفس، ط1، دار الندوة للنشر والتوزيع، عمان.
- مارجاريت و. مارتن (د.ت) الإحساس والإدراك، ط2، ترجمة: أروى العامري، مؤسسة ألين وبيكون، بوسطن.
- محمد بني يونس (2004) مبادئ علم النفس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- صور أجهزة الإحساس ، من الموقع الإليكتروني: http://www.6abib.com.

الفصل الخامس
الشخصية

* مدخل في نظريات الشخصية
* مفهوم الشخصية
* عناصر الشخصية
* محددات الشخصية
* نظريات الشخصية
* رواد في علم نفس الشخصية
* سيجموند فرويد
* إيرك إيريكسون
* هنري موري
* كارل يونغ
* كارل روجرز
* ملخص الفصل
* مراجع الفصل

مدخل في نظريات الشخصية:

تعتبر النظرية مجموعة مترابطة ومتناسقة من الجمل والفرضيات التي تفسر ظاهرة معينة أو مجموعة من الظواهر، وذلك وفقاً للأسلوب العلمي، وتتسم النظرية الجيدة بقابليتها للاختبار وسعيها لتفسير عدد من الظواهر وجمعها ضمن مبدأ واحد وشامل، ولابد من الإدراك بأنّ النظرية تختلف باختلاف العلوم والمعارف التي تطبق فيها، إلا أنّ المتفق عليه هو أنّ النظرية تعني مجموعة من الفرضيات التي يمكن التوصل من خلالها إلى مبادئ تخدم علماً معيناً، وقد أسهم العديد من العلماء في وضع تعريفات تدور في فلك التعريف السابق للنظرية، فقد عرّف (فيجل Feigl) النظرية بأنها: مجموعة من الفروض التي يمكن من خلالها وباستخدام المنطق الرياضي التوصّل إلى مجموعة من القوانين التجريبية، وعرّفها كذلك (سارجنت و بلزل Sargant & Blisle) بأنها: مجموعة من المعتقدات التي يقبلها الفرد كموجّهات في طريقة حياته، كما عرّفها (جريفث Griffiths) بأنها: مجموعة من الفروض التي يمكن أن يُستخلص منها قوانين تجريبية قابلة للاختبار[1].

وللخروج بنظرية الجيدة وذات فائدة تطبيقية لابد من توفر جملة من الشروط، والتي من أبرزها:

- الوضوح: بمعنى أن تكون سهلة ومفهومة وبالإمكان دراستها وتحليلها والعمل على تحقيق النتائج المرجوة منها.

---

(1) هشام يعقوب مريزيق (2008) النظرية والتطبيق في الإشراف التربوي، ط1، دار الراية للنشر والتوزيع، عمّان، ص56، بتصرف.

- الشمولية: ويعني ذلك أن تحيط النظرية بكافة جوانب الظاهرة أو الظواهر موضوع الدراسة، وتقدم الافتراضات الكافية لدراستها وتفسيرها وتحليلها.
- القابلية للتفسير والتنبؤ: بمعنى أن تكون النظرية واقعية وتستند إلى الأسلوب العلمي في جمع البيانات والمعلومات ليسهل بالتالي تفسيرها والتنبؤ بالمستقبل بناء على الواقع الراهن وعلى هدي من المعطيات المتوفرة .
- الاتساق الداخلي: ويعني الانسجام والترابط بين مكونات النظرية ووجود علاقات ارتباطية إيجابية فيما بينها، وأن لا تناقض النظرية نفسها، وذلك لزيادة كفاءتها وفاعليتها في التعامل مع الظواهر المختلفة.
- المرونة: ويقصد بذلك أن تكون النظرية قابلة للتعديل والتطوير بفعل المستجدات والمتغيرات، وكذلك أن تكون قابلة للاشتقاق والتوصل من خلالها إلى نظريات أخرى.

كما أن للنظرية الجيدة معايير عدة لابد من توفرها لتحقيق النتائج المأمولة من النظرية، ولعل من أبرز تلكم المعايير ما يلي:

- المبادئ المعتمدة في العمل.
- جمع البيانات والمعلومات وفقاً للطريقة العلمية.
- مواكبة المستجدات العلمية والمعرفية للتوصل إلى فرضيات جديدة واختبارها.
- السعي المتواصل لتفسير المواقف ذات الصلة.

وينبغي أن يكون الإطار الذي ترسمه نظرية الشخصية الفعالة شاملاً لكل ما هو طبيعة إنسانية، فسمات الفرد وقدراته وعقائده واتجاهاته وقيمه ودوافعه وعاداته في التكيف ومزاجه وأخلاقه تدخل إطار الشخصية، مثلما تدخله كذلك العوامل المختلفة التي تؤثر في نمو الشخصية وتطورها من مؤثرات جينية ومؤثرات بيئية يدخل في عدادها التغذية و الصحة والمرض والمناخ ونمط الثقافة السائد وطبيعة العلاقات الأسرية، والنظرية الفعالة للشخصية تأخذ في الحسبان كذلك إمكان وجود حدود للشخصية تيسر التنبؤ بالسلوك مساراً وحدوداً، كذلك فالأم تصر على أن طفلها عنيد منذ ولد قد تكون على نصيب من الصحة، والطفل الذي يولد بميل قوي للاستجابة للمنبهات الخارجية قد يكون الراشد المتفجر الذي تهيجه أية صعوبة طارئة، هذا إذا تم التطور هادئاً مستمراً وسار كل شيء سيراً طبيعياً[1]

مفهوم الشخصية:

يكتسب الحديث عن الشخصية طابعاً خاصاً في علم النفس العام، كون موضوع الشخصية يعتبر من أول المواضيع التي تطرأ على تفكير المهتمين وغير المهتمين بميدان علم النفس، ولعل المهتمين بعلم النفس سواء أكانوا أخصائيين مؤهلين أم طلبة يدركون ذلك أكثر من غيرهم، ولعلهم تعرضوا لمواقف عدة في حياتهم اليومية طلب إليهم من خلالها أناس كثيرون أن يحللوا شخصياتهم – وكأن الأمر سهل كما لو أنه قد ينقضي في برهة وجيزة –، إلا أن موضوع الشخصية موضوع واسع ويحتل حيزاً جللاً في علم النفس، بل إنه يعتبر من أهم وأبرز فروعه، حيث تعتبر الشخصية شكل السلوك الذي يتسم به الفرد ونمط التفكير الذي يتميز به عن غيره، هذا وتلعب أساليب

(1) راضي الوقفي (1984) مقدمة في علم النفس، ط1، دار الندوة للنشر والتوزيع، عمان.

التربية و التنشئة الموجهة للفرد خلال مرحلة الطفولة، والدوافع الاجتماعية التي تكتسب عن طريق التعلم، مع الخبرات المكتسبة دوراً كبيراً في تشكيل الشخصية حيث أن ما يصدر عن الفرد من أقوال أو أفعال لا بد وان يكون منسجماً مع البناء الكلي للشخصية.

وبناء على ذلك يمكن تعريف الشخصية بأنها: الاستعدادات والنزعات والميول والغرائز والقوى البيولوجية الفطرية الموروثة، و المكتسبة من الخبرة، ويمكن تعريفها بأنها: تلك الميول الثابتة عند الفرد والتي تنظم عملية التكيف بينه وبين بيئته، كما تعرف الشخصية بأنها: ذلك النظام الكامل من الميول والاستعدادات الجسمية والعقلية، الثابتة نسبياً، التي تعدّ مميزاً خاصاً للفرد، والتي يتحدد بمقتضاها أسلوبه الخاص في التكيف مع البيئة المادية والاجتماعية، ويمكن اعتبارها بأنها: التنظيم الثابت المستمر نسبياً لخُلق الشخص ومزاجه وعقله وجسده، وهذا التنظيم هو الذي يحدد تكيفه الفريد مع محيطه[1].

ويمكن تعريف الشخصية من وجهة نظر علم النفس أيضاً بأنها: تنظيم دينامي داخل الفرد له قدر كبير من الثبات والدوام لمجموعة من الأجهزة الإدراكية والانفعالية والمعرفية والدافعية والجسمية، والتي تحدد طريقة الفرد المميزة في الاستجابة للمواقف وأسلوبه الخاص في التكيف للبيئة بما ينتج عنه من توافق أو سوء توافق[1]، كما يمكن تعريفها بأنها: أسلوب الفرد المميز له عن غيره والثابت في طريقة التفكير والتفاعل مع الآخرين والتكيف مع

(1) عبد الحكيم سلوم، الشخصية، مجلة النبأ، العدد (54)، شباط 2001 .

(1) احمد محمد عبد الخالق (د:ت) أسس علم النفس، ط3، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ص 450.

البيئة المحيطة به، بحيث تعتبر نظاماً متكاملاً وخاصاً بالفرد ويتضمن كافة الجوانب من نفسية وبدنية وعقلية وسلوكية.

عناصر الشخصية:

يمكن الادعاء كما يرى كثير من أخصائيي علم نفس الشخصية بأن الشخصية الإنسانية تتألف من ثلاثة عناصر متكاملة، تؤدي من خلال هذا التكامل إلى تحديد معالم الشخصية، حيث تتفاعل هذه العناصر وتصبح نسيجاً متماسكاً ومتجانساً يمكن من خلاله تعرف طبيعة هذه الشخصية أو تلك، أما العناصر المكونة للشخصية فهي على النحو التالي :

1- الهو The Id

وهو الجزء الأول من أجزاء (مكونات) الشخصية، حيث يبدأ مع الفرد منذ لحظة ولادته، أي أنه الجزء الفطري واللاشعوري في شخصية الإنسان، وهو بذلك لا ينضوي تحت مبدأ الواقع أو المنطق، بل إنه يمثل جانب اللذة والغريزة في الفرد.

2- الأنا The Ego

يعتبر الأنا بمثابة الضابط لرغبات وميول الهو، حيث ينشأ الأنا لأن الفرد لا يتمكن من تحقيق أهدافه وإشباع ميوله ورغباته بالطريقة التي ينشدها (الهو) وينضوي الأنا – بناء على ذلك – تحت لواء الموضوعية والواقعية وكل ما هو معقول ومقبول في البيئة الاجتماعية المحيطة، وبذلك يتميز الأنا عن الهو في أن الأنا يستطيع المفاضلة بين الأشياء والحقائق واختيار المناسب منها للتنفيذ والتحقيق بينما لا يأبه الهو بذلك بل يسعى لتحقيق الرغبات بطريقة غريزية، وعليه فإن الأنا يسهم في الوقاية والتخفيف من وطأة الضغوط

والمخاطر الخارجية للفرد، كما يسهم في ضبط الغرائز وتوجيهها نحو الأسلوب الصحيح الذي لا يضر بمصلحة الفرد.

3- **الأنا الأعلى** **The Super Ego**

ويمكن التعبير عن الأنا الأعلى ببساطة بأنه ضمير الفرد، فالأنا الأعلى يتجه نحو توجيه النقد البناء للنفس الإنسانية ومحاسبتها في حال التفكير بأمر غير مرغوب فيه أو مناف للقيم الاجتماعية، وفي ذلك سعي نحو المثالية وتعزيز دور القيم في حياة الفرد

محددات الشخصية:

منذ ولادة الإنسان يكون لديه مجموعة من الصفات والقدرات التي نتيجة لعامل الوراثة، وصفات وقدرات ومهارات أخرى مكتسبة، وقد تشكل هذه السمات والقدرات النمط العام لشخصيته، إلا أنها تتفاعل فيما بينها وتؤثر في الإنسان بطريقة ما، وتنشأ نتيجة لذلك مجموعة من المحددات التي تحكم تشكيل شخصية الفرد، ويمكن إجمال هذه المحددات فيما يلي :

1- الفروق الفردية: حيث يختلف الأفراد فيما بينهم من حيث التكوين وبالتالي فإنهم يختلفون في القدرات والسمات والمهارات والرغبات والميول والاتجاهات وغيرها من جوانب الحياة، ويؤثر ذلك كله بلا شك في شخصية الفرد بشكل مباشر سواء أكان ذلك بشكل دائم أم مؤقت.

2- البيئة المحيطة: تختلف شخصيات الأفراد وفقاً للبيئة الطبيعية التي ينتمون إليها، فمثلاً تتجه الشخصية المدنية نحو المسالمة والاحتكام إلى القانون، وفي المقابل تميل الشخصية الريفية (القروية) إلى التحدي والتمرد، وهكذا، ولعل ذلك يعود إلى طبيعة المنطقة الجغرافية التي ينتمي إليها الأفراد والعادات والتقاليد السائدة لدى قاطني هذه المنطقة أو تلك.

3- الثقافة السائدة: وتتضمن الثقافة فلسفة المجتمع الذي يعيش في أتونه الفرد وعاداته وتقاليده ومعتقداته وقيمه واتجاهاته، وبسبب تفاعل الفرد مع أفراد المجتمع المحيط به وتأثره بالثقافة السائدة التي يحتكمون إليها فإن ذلك يسهم في توافق شخصية الفرد مع هذه الثقافة بحيث تتحدد ملامح شخصيته وفقاً للثقافة السائدة.

كما يمكن تقسيم محددات الشخصية وفقاً للتصنيف التالي [1]:

- المحددات البيولوجية: حيث يؤثر النمط الوراثي في شخصية الفرد وسلوكياته كما تؤثر عوامل من مثل الطول والوزن ولون البشرة وحدة الحواس في رسم ملامح شخصية الفرد، وكذلك فإن ثمة ارتباط بين شخصية الفرد وبنيته الجسدية.
- المحددات البيئية: وتشمل البيئة الثقافية التي تحكم الفرد، ويمكن تقسيم هذه المحددات إلى الخبرات العامة (المشتركة) وتتضمن المعتقدات والقيم والعادات والتقاليد المشتركة والمتعارف عليها، والخبرات الخاصة (الفريدة) والتي تتحكم فيها الفروق الفردية بين الأشخاص بحيث يختلف فيها كل فرد عن الآخر.

نظريات الشخصية:

ثمة نظريات كثيرة يزخر بها ميدان علم نفس الشخصية، وقد أراد واضعو تلك النظريات وصف الشخصية استناداً على ما توصلوا إليه من نتائج من خلال أبحاثهم الحثيثة والمتواصلة في هذا الميدان، ولعل من أشهر تلك النظريات: نظرية التعلم الاجتماعي، ونظرية السمات، ونظرية الأبعاد، وفيما يلي توضيح لهذه النظريات الثلاث .

---

(1) أحمد محمد عبد الخالق، أسس علم النفس، م.س، ص450 – ص456، بتصرف.

أولاً: نظرية التعلم الاجتماعي:

يرى منظرو التعلم الاجتماعي أن ثمة علاقة تبادلية بين الفرد والموقف، حيث تهتم نظرية التعلم الاجتماعي بالمعطيات البيئية والموقفية التي تحكم الموقف الذي يمارس فيه الفرد سلوكاً معيناً، ويعتبر السلوك الناتج نتيجة طبيعية وقد تكون حتمية لتفاعل وتبادل العوامل البيئية والشخصية، وعلى ذلك فإن البيئة تعتبر عاملاً هاماً ومؤثراً في تشكيل السلوك، كما أن السلوك يعتبر أيضاً عاملاً فاعلاً في تشكيل البيئة، وعلى ذلك فإن السلوك الذي يمارسه فرد ما في موقف معين يتأثر بعوامل عدة لعل من أبرزها:

- المعطيات التي يتضمنها الموقف.
- نظرة الفرد للموقف ورأيه النهائي فيه.
- الاستفادة من سلوكيات أفراد آخرين في مواقف مثيلة لهذا الموقف.

ووفقاً لنظرية التعلم الاجتماعي فإن أساليب التعزيز والعقاب تلعب دوراً بارزاً في سلوكيات الفرد وذلك بشكل نسبي، ذلك أنها تركز انتباهه لنحو السلوك المرغوب فيه، ولكن تختلف السلوكيات التي ينتهجها الأفراد تبعاً للفروق الفردية بينهم في خبرات التعلم التي قد تكون مباشرة فيعزز عليها الفرد أو يعاقب حسب سلوكه أو قد تكون غير مباشرة كحالات التعلم بالملاحظة، كما تظهر أهمية الفروق الفردية بين الأفراد في قضايا النمو المعرفي المؤثرة في خبرات التعلم الاجتماعي والتي تهتم نظرية التعلم الاجتماعي بها وتوليها نظرة خاصة، وهنا يظهر اهتمام نظرية التعلم الاجتماعي بالتنبؤ بالسلوكيات التي قد يقوم بها الأفراد في مواقف معينة مستقبلاً، ولعل من أبرز أشكال الفروق الفردية في هذا المجال[1] :

(1) أحمد محمد عبد الخالق، أسس علم النفس، م.س، ص467.

1- الكفاءة: وتتضمن القدرات العقلية والمهارات الاجتماعية والجسمية والقدرات الخاصة الأخرى.

2- الاستراتيجية المعرفية: وتتضمن كيفية رؤية الموقف.

3- التوقعات: وتتضمن التنبؤ بما سيحدث من سلوكيات .

4- القيم الذاتية: وتتضمن استحقاقات الفرد نتيجة لسلوكياته.

5- التنظيم الذاتي: وتتضمن الطرق والإجراءات والتدابير الكفيلة بتحقيق ما سبق.

ويرى منظرو التعلم الاجتماعي أن الفرد هو الذي يصنع بيئته بنفسه، وذلك استناداً إلى المبدأ الذي يؤكد العلاقة التبادلية بين السلوك والموقف، فالفرد القادر على إدارة علاقاته مع الآخرين ويتقن فن التعامل معهم يعيش حياة هادئة سعيدة ضمن بيئة اجتماعية مريحة، أما الفرد الذي يمارس سلوكيات غير مرغوبة ويعتدي على الآخرين ويثير المشكلات معهم فإنه بلا شك يعيش حياة معاكسة تماماً للحياة التي يعيشها الفرد الأول.

وعليه فإن نظرية التعلم الاجتماعي تعتبر رافداً رئيساً لعلم نفس الشخصية ولعلم النفس العيادي، فهي تبحث في طرق وأساليب تعديل السلوك الإنساني من خلال تعرف وتحليل طرق وأشكال تأثير البيئة في سلوك الفرد، ولعل التطبيقات العملية في الواقع المعاش قد أثبتت كفاءة نظرية التعلم الاجتماعي في تعديل سلوكيات الأفراد وتغييرها نحو الاتجاه المرغوب فيه.

ثانياً: نظرية السمات:

تسعى نظرية السمات إلى وصف الشخصية وذلك من خلال تحليل وتفسير خصائص الفرد وسلوكياته والتنبؤ بها، ولعل من أبرز الأمثلة على السمات الشخصية التي قد يمتلكها الفرد: الحماس، النزاهة، الحزم، المهارة، الذكاء، الفهم، المعرفة، الذاكرة، الانتباه، التصميم والمثابرة، الصبر، الشجاعة.

وتعتبر نظرية السمات نظرية حية ومستمرة، فهي تُعنى بالتأكيد على تمييز أنواع الأفراد وحصر تأثير المواقف عليهم، والتأكيد على الدور الحساس للسمات في النشاطات والمواقف الفعالة والمؤثرة.

ويمكن تعريف السمة بأنها ميزة أو صفة وراثية أو مكتسبة يمكن من خلالها تمييز الأفراد عن بعضهم البعض فهي نقطة اختلاف بينهم، إذ تبرز الفروق الفردية بين الأفراد في موضوع السمات سواء أكانت بدنية أم نفسية أم عقلية أم سلوكية أم اجتماعية، ومن الجدير بالذكر أن السمات تعتبر دائمة نسبياً، ويمكن تصنيفها إلى أشكال عدة لعل من أهمها:

- السمات العامة: وهي تلك الصفات التي تعتبر سائدة ومألوفة وواسعة الانتشار ولكن بشكل تحكمه الفروق الفردية، فلا تكون هذه السمات على نفس الوتيرة أو الدرجة لدى الجميع، بل يتفاوت الأفراد فيها من الناحية الكمية.
- السمات الخاصة: وهي تلك الصفات التي يتفرد بها شخص أو مجموعة من الأشخاص عن بقية أفراد المجتمع الذي يعيشون فيه، حيث يشكل هؤلاء الأشخاص بفضل سماتهم الخاصة نخبة متميزة من المجتمع، بحيث يفتقر كثير من أفراد هذا المجتمع لتلك السمات.

- السمات الممتدة (ذات الخط المستقيم): وتسمى هذه السمات أحياناً بالسمات أحادية القطب، حيث تعطى هذه السمات درجات محددة ومرتبة ترتيباً تصاعدياً فتبدأ من نقطة الصفر وتنتهي بأعلى درجة ممكنة، ويمتلك الأفراد هذه السمات بدرجات متفاوتة فأفراد قد يمتلكونها بدرجة ضعيفة (قريبة من الصفر) وآخرون بدرجة متوسطة، وغيرهم بدرجة عالية .
- السمات المتأرجحة: وتسمى هذه السمات أيضاً بالسمات ثنائية القطب، فقد يمتلك الفرد هذه السمات ضمن خط يتضمن قطباً موجباً وآخر سالباً مروراً بنقطة الصفر، ومن أمثلة هذه السمات تلك المتعلقة بالصحة النفسية للفرد كالانبساط والانطواء والاكتئاب والمرح وغيرها.

ويمكن تحديد الأسس التي تقوم عليها نظرية السمات بما يلي [1]:

- ☒ أنّ كل سمة هي نزوع لدى الفرد للاستجابة بطريقة معينة نحو مثير ما أو عدة مؤثرات.
- ☒ أنّ لدى كل فرد عدداً من السمات، ومجموعها هو الذي يميز الشخصية.

وعليه يتضح بأن السمات عبارة عن صفات أو خصائص تحكمها الفروق الفردية ولكن من الناحية الكمية وليس من الناحية النوعية، وهذه الصفات ليست حسية إذ لا يمكن ملاحظتها أو قياسها مباشرة، فهناك مؤشرات ودلالات يمكن من خلالها وصف سلوكيات الفرد وتحليلها وبالتالي استنباط أسس تلك السلوكيات ومن ثم إصدار الحكم السليم بطبيعة السمة التي يتمتع بها الفرد.

---

(1) عبد الحكيم السلوم، الشخصية، مجلة النبأ، م.س.

ولقد صنف "كاتل" السمات الشخصية لدى الأفراد استناداً إلى ستة عشر عاملاً أساسياً للشخصية، وذلك على النحو التالي[1] :

1- الانطلاق: ويتميز الفرد ذو الدرجة العالية على هذا العامل بأنه اجتماعي وصريح ، أما ذو الدرجة المتدنية فهو منعزل ولا مبالي.

2- الذكاء: يتميز الفرد ذو الدرجة المرتفعة على هذا العامل بالمثابرة والثقافة الواسعة، أما ذو الدرجة المتدنية فيتسم بالخمول والاتكالية.

3- قوة الأنا: يتميز الفرد ذو الدرجة المرتفعة على هذا العامل بدماثة الخلق والواقعية والهدوء

4- السيطرة: يتميز الفرد ذو الدرجة المرتفعة على هذا العامل بالثقة بالنفس وعدم الخضوع لرأي الآخرين، أما على الطرف المقابل فإن الفرد يكون متواضعاً ومطيعاً وينزل عند رغبات الآخرين بسهولة.

5- الاستبشار: يتميز الفرد ذو الدرجة المرتفعة على هذا العامل بسرعة الحركة واللباقة وروح الدعابة، أما على الطرف المقابل فيكون الفرد عابساً ومتشائماً وتقلب المزاج.

6- قوة الأنا الأعلى: يتميز الفرد ذو الدرجة المرتفعة على هذا العامل بالمثابرة وتحمل المسؤولية، أما على الطرف المقابل فيكون الفرد متقلباً وغير مثابر.

7- المغامرة: يتميز الفرد ذو الدرجة المرتفعة على هذا العامل بالجرأة والصراحة والثقة بالنفس والميل نحو الجنس الآخر، أما على الطرف المقابل فيكون الفرد جباناً وخجولاً .

8- الطراوة: يتميز الفرد ذو الدرجة المرتفعة على هذا العامل بالخيالية والاتكالية، أما على الطرف المقابل فيكون الفرد صلباً وواقعياً.

---

(1) أحمد محمد عبد الخالق، أسس علم النفس، م.س، ص460 – ص462.

9- التوجس: يتميز الفرد ذو الدرجة المرتفعة على هذا العامل بالشك في الآخرين والغيرة منهم، أما على الطرف المقابل فيكون الفرد متقبلاً للآخرين وواثقاً بهم.

10- الاستقلال: يتميز الفرد ذو الدرجة المرتفعة على هذا العامل بالتفكير العملي، أما على الطرف المقابل فيكون الفرد ضيق الأفق ومحدود الاهتمامات.

11- الدهاء: يتميز الفرد ذو الدرجة المرتفعة على هذا العامل بالتبصر والفطنة، أما على الطرف المقابل فيكون الفرد بالسذاجة .

12- الاستهداف للذنب: يتميز الفرد ذو الدرجة المرتفعة على هذا العامل بالخوف والقلق والريبة، أما على الطرف المقابل فيكون الفرد واثقاً بنفسه ومقدراً لذاته.

13- التحرر: يتميز الفرد ذو الدرجة المرتفعة على هذا العامل بالتحرر والاستكشاف، أما على الطرف المقابل فيكون الفرد محافظاً وجامداً.

14- الاكتفاء الذاتي: يتميز الفرد ذو الدرجة المرتفعة على هذا العامل بالاعتماد على النفس واتخاذ القرار بنفسه، أما على الطرف المقابل فيكون الفرد سائراً مع الجماعة ومتقبلاً للتقاليد المستقرة.

15- التحكم الذاتي في العواطف: يتميز الفرد ذو الدرجة المرتفعة على هذا العامل بضبط النفس والطموح واحترام الآخرين، أما على الطرف المقابل فيكون الفرد غير قادر على ضبط الذات.

16- ضغط الدوافع: يتميز الفرد ذو الدرجة المرتفعة على هذا العامل بالتوتر والقلق وشرعة الاستثارة، أما على الطرف المقابل فيكون الفرد غير قادر على ضغط الدوافع.

ثالثاً: نظرية الأبعادك

تلتقي نظرية الأبعاد في علم نفس الشخصية مع نظرية السمات في جوانب عدة لعل من أهمها توظيف نفس المنهج الإحصائي في التعامل مع البيانات والمتغيرات وهو منهج التحليل العاملي، وفي المقابل تختلف نظرية الأبعاد عن نظرية السمات في أن الأولى تصل إلى عدد أقل من العوامل أي أنها تكتفي بالخطوط العريضة، أما نظرية السمات فإن عدد العوامل التي تتوصل إليها كبيراً.

ويعتبر البعد مجموعة متجانسة ومتسقة من السمات التي تتبع تصنيفاً معيناً، ويكون البعد هنا امتداد طبيعي لجاميع السمات المشتركة تلك وهو – أي البعد – قابل للقياس والوصف، وهو بذلك يمثل مفهوماً أوسع وأشمل من مفهوم السمة، وقد اقترح "هانز إيزنك" خمسة أبعاد رئيسة للشخصية هي:

1- بُعد الانبساط – الانطواء: وهنا يكون المنبسط ذا علاقات اجتماعية واسعة ومحباً للتجمعات ويرغب في القيام بأعماله بطريقة تشاركية، كما أن الشخص الانبساطي معروف بالاندفاع وسرعة البديهة وحب التغيير والتفاؤل وعدم تعقيد الأمور، كما انه ميال للضحك والمرح والحرية في الأقوال والأفعال، وفي المقابل فإن الانطوائي يتسم بالهدوء والتأمل والتفكير العميق، وهو محب للقراءة والمطالعة، كما يسعى لتحديد صداقاته، ولا يتصرف باندفاع بل يتروى ويخطط بشكل جدي لكافة نشاطاته، كما يتميز بضبط النفس والشعور بالمسؤولية لذا يمكن الاعتماد عليه في أمور كثيرة، إلا أنه يبقى متشائماً باستمرار .

2- بُعد العصابية – الاتزان: ويشمل هذا البعد مظاهر عدة تتوزع بين قطبيه، ففي الجانب الأول يمكن رؤية مظاهر التكيف والنضج والاستقرار

الانفعالي، أما الجانب الآخر فيتضمن مظاهر سوء التكيف، والغموض، والتقلب .

3- بُعد الذهانية: ويوجد هذا البعد لدى جميع الأفراد ولكن بدرجات ومستويات متفاوتة، ومن أبرز مظاهر هذا البعد: العدوانية، والتمركز حول الذات، الاندفاع، الاصطدام بالمجتمع، الصرامة والتصلب، المقدرة على الإبداع والابتكار.

4- بُعد الذكاء :

5- بُعد المحافظة – التقدمية :

رابعاً: نظرية الأنماط

يعتبر (أبقراط) أول من نادى بهذه النظرية في صورتها المبدأية، فقد صنف الشخصية إلى أربعة أنواع (أنماط) سمى كل نمط منها مزاجاً، وكان تصنيفه على النحو التالي:

1- النمط (المزاج) الدموي: حيث يكون الفرد ضمن هذا النمط نشيطاً وفاعلاً إلا أنه غير مثابر.

2- النمط الصفراوي: ويكون الفرد ضمن هذا النمط متسرعاً وعابساً بوجه عام.

3- النمط السوداوي: ويكون الفرد ضمن هذا النمط قلقاً وحزيناً .

4- النمط البلغمي: ويكون الفرد ضمن هذا النمط ميالاً إلى الجمود واللامبالاة بالأحداث من حوله.

ويرى أبقراط أن أياً من هذه الأنماط لا يعتبر بحد ذاته النمط الأنسب للفرد، أما توفر قدر مناسب من كل نمط فإن ذلك يسهم في إيجاد شخصية سوية وناجحة.

وفي القرن العشرين توالت التطورات والتحديثات في نظرية الأنماط، فقد رأى بافلوف أن بؤرة العمليات النفسية تكمن في الجهاز العصبي، كما أكد بافلوف بأن فاعلية الكائن الحي تنبع من عمليات النشاط والراحة (الإثارة والكف)، هذا بالإضافة إلى تأكيده على مقدرة الإنسان على التكيف مع الظروف المحيطة به، وقد استفاد بافلوف من تجاربه العديدة على الكلاب وعمم نتائجها لتشمل الإنسان ، وبناء على تلك التجارب اقترح الأنماط الأربعة التالية للشخصية وهي :

1- النمط المندفع: حيث يتسم صاحب هذا النمط بالتهور وحب السيطرة والاعتداء على الآخرين.

2- النمط المتخاذل: ويكون صاحب هذا النمط منطوياً في معظم الأحيان وكئيباً وخاضعاً لآراء وتوجيهات الآخرين.

3- النمط معتدل النشاط: يتسم هذا النمط بالإنتاجية والكفاءة والفاعلية إلا أنه في المقابل يعاني من الملل والضجر بشكل سريع.

4- النمط معتدل الهدوء: يتصف صاحب هذا النمط بالتفكير العميق والتأملي وبرجاحة العقل والرزانة، ويحظى بقبول وإجماع من المحيطين به .

رواد في علم نفس الشخصية:

سيجموند فرويد:

يعتبر سيجموند فرويد من أبرز المهتمين بل المؤثرين في نظرية الشخصية، حيث تعتبر أفكاره وطروحاته أول نظرية منهجية في الشخصية ومن أكثر الأفكار انتشاراً وشيوعاً بين المهتمين بعلم النفس عموماً وبعلم نفس الشخصية على وجه الخصوص، وتعتبر أفكار فرويد في هذا المجال والتي تعرف بـ "التحليل النفسي" مرجعية نفسية استفاد منها معظم المنظرين النفسيين على اختلاف توجهاتهم ومدارسهم.

ولد سيجموند فرويد عام 1856 في تشيكوسلوفاكيا السابقة لعائلة يهودية فقيرة مكونة من الأب والأم (وهي الزوجة الثانية لوالد سيجموند) وثمانية أبناء من الوالدتين، وكان اثنان من الأبناء أخوة لفرويد من أبيه، وقد كان أحد أخوته بمثابة صديق حميم له على الرغم من أن علاقات سيجموند العائلية كانت تتسم بالتذبذب بعض الشيء، فهي مليئة بالحب والعطف تارة وعدائية وتنافسية تارة أخرى، ويمكن رد ذلك إلى طبيعة والده المتسمة بالصرامة والقسوة في كثير من الأحيان، ولكن سيجموند كان يضمر له حباً ومودة ممزوجة بالخوف والكره أحياناً، أما والدة سيجموند فقد كانت ذات مكانة عالية في نفسه، ولم يكن يشعر نحوها إلا بكل جميل، فقد كانت مصدراً رئيساً لحمايته.

تميز سيجموند عن بقية إخوته وأشقائه بذكائه الشديد وحبه للتعلم والمعرفة والاكتشاف، وقد وقف والده إلى جانبه في هذه القضية فأسهم في توفير الأجواء الهادئة لسيجموند ليتمكن من الدراسة دون إزعاج، فما كان منه إلا أن منع إخوة سيجموند من إزعاج أخيهم بأي شكل، وخصص له غرفة صغيرة اتخذها سيجموند كمقر له، وبات يقضي معظم أوقاته فيها،

ولعل من أبرز مظاهر عبقرية فرويد إتقانه للعديد من اللغات، فقد كان يتقن اللغة العبرية والألمانية واللاتينية واليونانية والفرنسية والإنجليزية والإيطالية والإسبانية، وقد أثمرت نباهة سيجموند وتفوقه دراسياً بدخوله جامعة فيينا ودراسة الطب فيها، وبالفعل حصل سيجموند فرويد على شهادة الطب وأجرى بحوثاً ودراسات إبداعية في هذا الميدان، وبعد فترة تزوج من (مارثا بيرنين) بعد أن اقترض بعض المال وبعد أن أمضى فترة طويلة في الخطبة امتدت إلى أربع سنوات.

تابع سيجموند تعليمه في باريس فتعلم أسس وأساليب التنويم المغناطيسي، إلا أنه لم يكن بارعاً فيه فلم يتقنه بشكل فاعل، ونتيجة لعدم نجاعة هذا الأسلوب في تحقيق أهداف فرويد ولعدم اقتناعه به، لجأ إلى أسلوب المعالجة بواسطة الكلام وذلك بالتعاون مع أحد أصدقائه ويدعى (جوزيف بريور) إلا أن الخلافات في وجهات النظر بينهما أدت إلى انفصالهما، وبعد هذا الانفصال انهمك فرويد بأبحاثه ودراسته، ونتيجة لأبحاثه تلك ذاع صيته وتناقلت الأوساط العلمية والطبية أخباره وإنجازاته، وظهر له العديد من المؤيدين، ولكن المعارضين له كانوا أشد تأثيراً وأعظم وقعاً عليه، فقد نالوا منه كرهاً وشتماً وإهانة، حتى أنهم اعتبروا أفكاره وطروحاته لوناً من ألوان الرذيلة.

وقد كانت نهاية حياة فرويد مأساوية للغاية، فكما عانى من طفولة شقية وحياة ملؤها الشقاء والعداوات، فقد انتهت حياته بمشكلات عدة، فعلى المستوى الصحي خضع سيجموند لأكثر من ثلاثين عملية لعلاج سرطان الحلق، فقد كان سيجموند يمارس عادة التدخين بشراهة بالغة، ويروى أنه كان يدخن حوالي عشرين سيجارة من السيجار الطويل

(الذي يسمى بالسيجار الكوبي)، أما على المستوى الشخصي فقد تم إحراق جميع كتبه ومؤلفاته من قبل الألمان الذين اعتقلوا ابنته (أنّا) فاضطر إلى مغادرة النمسا متوجهاً إلى بريطانيا ليمكث فيها حتى وفاته عام 1939 .

يرى فرويد أن الغريزة تجسيد للمثير الذي يتكون داخل جسم الإنسان، وأنها أحد أهم مكونات الشخصية الإنسانية، وقد اعتبرها فرويد طاقة أو قوة تحدد اتجاه الفرد نحو الأشياء من حوله، ويمكن إثارة الغريزة داخلياً وهذا ما يمكن التعبير عنه بمصطلح الحاجة، ونتيجة للحاجة تنشأ الرغبة، وبهذا يمكن تفسير الغريزة من وجهة نظر فرويد بأنها بروز حاجة جسمية معينة وسعي الجسم لإشباعها فتتولد الرغبة لذلك.

وقد صنف فرويد الغرائز إلى صنفين رئيسين هما غرائز الحياة وغرائز الموت، حيث تهدف غرائز الحياة إلى المحافظة على كل من الفرد والجنس كما تهدف إلى النمو والتطور، وقد اعتبر فرويد غريزة الجنس غريزة الحياة الأهم وهذه الغريزة تتضمن كل سلوكيات وأفكار اللذة، وفي المقابل يرى فرويد أن لدى الأفراد رغبة لا شعورية للموت، كما يرى أن ثمة دافع رئيس يحرك غريزة الموت وهو دافع الاعتداء، وأخيراً يرى فرويد أن الغرائز هي الرافد الرئيس للشخصية، فالغرائز ترفد الشخصية بالطاقة والدافع والتوجيه[1].

يرى فرويد أن الشخصية تقع ضمن درجات ثلاث هي اللاشعور وما قبل الشعور والشعور، أما اللاشعور فهو القسم الأعظم من وعي الفرد ويتكون من كافة موجهات السلوك والغرائز والدوافع والقوى المحركة للفرد، وهو بمثابة المستودع العميق للفرد حيث يحوي أسراره وأمنياته وأفكاره

---

(1) دوان شلتز (1983) نظريات الشخصية، ترجمة: حمد الكربولي وعبد الرحمن القيسي، جامعة بغداد، ص31 – ص33 .

الخاصة ورغباته، أما المنطقة (الدرجة) الثانية فهي ما قبل الشعور، وتعتبر بمثابة المستودع الذي تخزن فيه الأفكار والمسلمات والذكريات التي لا يمكن البوح بها في اللحظة الحالية ولكنها قابلة للاستدعاء في أية لحظة فمثلاً أنا أعلم أنني أنتمي إلى قرية بيت جبرين وهي من قرى مدينة الخليل في فلسطين، وأنني ولدت في مدينة عمّان وأنني حصلت على تقدير ممتاز في الثانوية العامة، وأن بعض أقاربي يعيشون في الولايات المتحدة، وأن السد العالي يوجد في مصر وغير ذلك كثير من المعلومات المخزنة في الذاكرة وتعتبر من المسلمات التي يعرفها الفرد ويستطيع استرجاعها في أي وقت شاء أو حين يطلب منه ذلك.

أما الدرجة الأخيرة فهي الشعور وهو جانب محدود من الشخصية ويمكن التعبير عنه بأنه اللحظات المدركة حالياً، فمثلاً وأنا أكتب هذه السطور أرى نفسي واعياً لما أكتبه وفي الوقت عينه أشعر بصوت التلفاز، وها هو الضوء ساطع في الغرفة، وهناك صوت للرياح خارج غرفتي، كما أنني جالس على كرسي خلف طاولة مكتبي، هذا الوضع يدعى بالشعور وهو اللحظات المدركة في وعي الفرد.

أما مراحل تطور الشخصية فيرى فرويد أن الفرد يطور شخصيته بعد خضوعه لخمسة مراحل هي:

1- المرحلة الفمية: وتبدأ منذ لحظة الولادة حتى سن الثانية حيث يكون الفم هو مصدر اللذة.

2- المرحلة الشرجية: وهي تتبع المرحلة الفمية مباشرة وذلك حين يبدأ الطفل بتعلم كيفية الإخراج وحين يتقن ذلك يحصل على اللذة نتيجة لنجاحه.

3- المرحلة القضيبية: ويرى فرويد أن ثمة رغبة لا شعورية لدى الطفل في هذه المرحلة بالاتصال الجنسي مع الوالد من الجنس الآخر، فالطفل الذكر يرغب في الاتصال مع الأم، أما الأنثى فترغب في الاتصال مع الأب، وهذا الأمر يولد صراعاً داخل الطفل.

4- مرحلة الكمون: وهنا تكون الغريزة كامنة، حيث يكون الفرد قد فرغها ضمن هواياته ومواهبه الأخرى.

5- المرحلة التناسلية: وتبدأ في سن البلوغ، وتتسم هذه المرحلة بإقامة العلاقات الجنسية الطبيعية.

لقد اعتمد فرويد أساليب عدة خلال بحوثه في الشخصية والتي أسفرت عن نظريته في التحليل النفسي، ومن أبرز تلك الأساليب: التداعي الحر وتتلخص في استلقاء المريض النفسي على سرير ويسترخي ومن ثم يبدأ بالتفكير بماضيه بصوت مرتفع، ويُطلب منه قول ما يشاء حول هذا الماضي دون حرج، كما اعتمد فرويد أسلوب تحليل الأحلام وذلك استناداً إلى مهارته في تفسير الأحداث والأدلة.

وأخيراً يعتبر فرويد مرجعاً رئيساً للعلماء الذين جاءوا من بعده، إذ بنا هؤلاء نظرياتهم أو أجزاء كبيرة منها استناداً إلى أفكار وطروحات سيجموند فرويد.

إيرك إيريكسون:

ولد إيرك إيريكسون في مدينة فرانكفورت الألمانية عام 1902، لأبوين دنماركيين يهوديين، وقد ولد يتيم الأب ونسب إلى اسم زوج أمه، وحين دخل المدرسة كان منبوذاً من قبل زملائه الألمان لأنه يهودي، كما كان منبوذاً في المعبد اليهودي الذي كان يرتاده، حيث كان يسمى فيه باللايهودي، وقد

يعود ذلك إلى منظره الشبيه بالأوروبيين، ولم يقف الأمر عند هذا الحد بل إن إيريكسون كان منبوذاً أيضاً من المجتمع ونتيجة لهذا الرفض لجأ إيريكسون إلى حياة التجول والتشرد لفترة من الزمن.

بدأ إيريكسون مشواره المهني في مدرسة صغيرة في فيينا، وكانت هذه المدرسة تضم أبناء المرضى الذين يعالجهم فرويد، وفي هذه المدرسة أجرى تدريبات في التحليل النفسي أصبح على إثرها عضواً بارزاً في معهد فيينا للتحليل النفسي، ونظراً للتطورات التي سبقت الحرب العالمية الثانية ووصول هتلر إلى سدة الحكم في ألمانيا وإعلان كراهيته لليهود، خاف إيريكسون على نفسه وعلى عائلته فهرب إلى الدنمارك ومن ثم إلى الولايات المتحدة الأمريكية، وهناك عمل في أكثر من مؤسسة ومعهد مختص بعلم النفس، حتى أنشأ عيادة نفسية في سان فرانسيسكو، وبعد ذلك عاد إلى جامعة هارفرد ليقوم بمهنة التدريس في الدراسات العليا وذلك حتى تقاعده عام 1970 .

إذاً لم يحصل إيريكسون على أية درجة جامعية لا في علم النفس ولا في غيره من العلوم، إلا أنه قد ذاع صيته من خلال ريادته في مفهوم أزمة الهوية، هذا بالإضافة إلى إبداعاته في ميدان التحليل النفسي، فقد تلقى تدريباته على التحليل النفسي في فيينا على يد "آنّا" ابنة سيجموند فرويد، وبعدها قدّم إضافات عديدة للتحليل النفسي.

لقد قسم إيريكسون مراحل نمو الشخصية إلى ثماني مراحل، وكان تركيزه فيها منصباً على الروابط النفسية الاجتماعية، وقد كانت كل مرحلة من هذه المراحل تتضمن – من وجهة نظر إيريكسون – صراعاً خاصاً بها، كما أن كل مرحلة تمثل نقطة تحول للمرحلة السابقة لها، هذا وتعتبر شخصية

الفرد سوية إذا نجحت في حل الصراع بطريقة توفيقية وسلسة، أما المراحل الثماني فهي كما يلي:

1- المرحلة الفمية

وتمتد منذ لحظة الولادة وحتى عمر (12 شهر)، وهي شبيهة بالمرحلة الفمية عند فرويد، وفيها يكون الطفل عاجزاً تماماً عن خدمة نفسه، لذا فإنه يلجأ إلى من يوفر له جميع الخدمات الضرورية له، وفي هذه المرحلة تكون الأم هي المصدر الوحيد لتوفير سبل البقاء والحب والحنان، ويكون الفم هو منطقة الحس واللذة بكافة أشكالها.

2- المرحلة العضلية

وتمتد هذه المرحلة من عمر (1 – 3 سنوات) وهي رديفة للمرحلة الشرجية عند فرويد، وتتضمن هذه المرحلة عند إيريكسون نمو بعض القدرات البدنية والعقلية لدى الطفل حيث يستطيع الطفل في هذه المرحلة الشروع بالمشي والإمساك بالأشياء واللعب بها، كما تنمو المقدرة على التفاعل مع الآخرين والتواصل معهم.

3- المرحلة التناسلية

وتمتد من عمر (3 – 5 سنوات) وهي رديفة لمرحلة القضيب عند فرويد، ولعل أهم ما يميز هذه المرحلة بالإضافة إلى تنامي القدرات العقلية والجسدية بروز رغبة لدى الطفل بالارتباط مع الوالد من الجنس الآخر، بل إنه يسعى نحو المنافسة للحصول عليه.

4- مرحلة الكمون

وتمتد من سن (6 – 11 سنة) وفي بداية هذه المرحلة يذهب الطفل إلى المدرسة، ويتميز بسعيه ليكون مثابراً ونشيطاً، وتتضمن هذه المرحلة بداية

تنمية وصقل توجهات ومهارات الطفل والسير بها نحو التنظيم الذي يحدد معالم شخصيته في تعامله مع البيئة المحيطة والأفراد الآخرين في المجتمع، وقد يكون الأمر على النقيض تماماً فتظهر على الفرد علامات الشعور بالنقص.

5- مرحلة المراهقة

وتمتد من سن (12 – 18 سنة)، وفي هذه المرحلة يبدأ تشكيل الهوية للفرد، حيث يسعى الفرد من خلالها إلى تكوين صورة إيجابية عن نفسه، وتكتنف هذه المرحلة مشاعر الخوف والقلق من الإخفاق في تشكيل المعالم الأساسية للهوية الفردية، الأمر الذي يؤدي في المحصلة إلى اضطرابات عدة في نفس الفرد.

6- مرحلة الشباب

وتمتد من سن (19 – 35 سنة) وتعتبر من المراحل الطويلة نسبياً، وتسمى أحياناً بمرحلة الرشد المبكر، وهي فترة تتسم بالإثارة والاهتياج وفيها تبدأ الشخصية الإنسانية بالسعي نحو التحرر والاستقلالية، وتشيع في هذه المرحلة مفاهيم النضج وتحمل المسؤولية والإنجاز والإنتاج والاهتمام والانضباط، كما تبدأ علاقات الصداقة الحميمة بالتشكل، أما عكس ذلك فيؤدي إلى اتجاه الفرد نحو العزلة.

7- مرحلة الرجولة

وتمتد من سن (35 – 50 سنة) وهي ما تسمى بمرحلة أواسط العمر، وتكون أغلب أدوار هذه المرحلة مندرجة تحت الدور الرعوي تجاه الأجيال القادمة.

8- مرحلة النضج

وتبدأ هذه المرحلة من سن الخمسين وتنتهي في سن الستين، وهي المرحلة التي تصف الحالة التي يعتقدها الفرد عن نفسه وحياته، وتتسم هذه المرحلة بنمط تفكيري محدد هو التفكير التأملي الذي يتضمن التفكير في الماضي بطريقة تفحصية سابرة.

ومن الجدير بالذكر أن إيريكسون لم يكن ليقتنع بنجاعة أسلوب علمي ما للبحث في شخصيات جميع الأفراد، لذا فإنه اكتفى بجمع المعلومات والبيانات والملاحظات للأشخاص والاعتماد على سعة الخيال والإبداع في حل المشكلات ضمن الإطار العام لمنهج فرويد في التحليل النفسي، وعلى الرغم من ذلك فإن نظريته قوبلت بشعبية واسعة وقبول لافت، مع العلم بأنه لم يتمخض عنها أبحاث تجريبية كثيرة، ويكفي القول هنا بأن إيريكسون كان مثالاً للتفكير الحصيف والخيال الواسع والإبداع الخصب.

هنري موري:

ولد هنري موري عام 1893 في نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية لأسرة ثرية، وكان منذ نعومة أظفاره عاطفياً وحساساً للمشكلات التي يعاني منها الناس، وقد برز ذلك من خلال تعاطفه مع عمتيه، حيث كانت إحداهما تعاني من الهستيريا، أما الأخرى فقد كانت تعاني من نوبات كآبة حادة، وعموماً فقد كانت طفولة موري باردة وخالية من العقد النفسية، إلا أنه قد عانى منذ طفولته من عيوب عدة منها الحَوَل (في العينين) والتأتأة، وعلى الرغم من ذلك فقد تابع حياته بشكل طبيعي حتى تخرج من المدرسة والتحق بجامعة هارفرد ليدرس التاريخ، وتبع ذلك بدراسة الشخصية، وبعدها التحق بجامعة كولومبيا وحصل على درجة الماجستير في علوم الحياة، وبعد ذلك

التحق بجامعة كامبرج في بريطانيا وحصل على درجة الدكتوراه في الكيمياء الحياتية، إلا أن الملفت للنظر في السيرة الدراسية لعالم النفس الشهير هنري موري هو أنه كان يكره المساقات الدراسية المتعلقة بعلم النفس، حتى أنه كان يحاول جاهداً ترك محاضرات علم النفس بأية وسيلة ممكنة.

عمل موري في العيادة النفسية التابعة لجامعة هارفرد، وقد عمل فيما بعد على وضع أحد أكثر اختبارات الشخصية شهرة واستعمالاً وهو اختبار تفهم الموضوع، وقد استقطبه الجيش الأمريكي في الحرب العالمية الثانية وكان من أبرز مهماته اختيار الأفراد المناسبين للمهمات الخاصة والخطرة، ثم عاد والتحق بجامعة هارفرد يطور نظريته في الشخصية ويدرب طلابه في هذا المجال حتى تقاعده.

استخدم موري مصطلح (Personology) في بحوثه ودراساته في علم نفس الشخصية، والتي حدد لها عدة مبادئ أساسية في عمله، ومن أبرز تلك المبادئ ما يلي:

1- اعتماد العمليات النفسية على العمليات العقلية في المقام الأول، فالدماغ هو المسيطر الأول على الجسم.

2- تعديل مستوى التوتر وإيصاله إلى الحد الذي يوصل الفرد إلى مرحلة الرضا، فالتوتر حاجة إنسانية ينبغي توفرها بدرجة معينة.

3- أن الشخصية الإنسانية تنمو باستمرار، وذلك من خلال تأثرها بالأحداث التي يعيشها الفرد.

وقد قسم موري الشخصية إلى أجزاء رئيسة ثلاثة هي:

* الهي: وتمثل كافة الميول والاتجاهات الغريزية (الفطرية) غير المنضبطة سواء أكانت إيجابية (مرغوبة اجتماعياً) أم سلبية (غير مرغوب فيها)،

بمعنى أنها مستودع الأفكار والاتجاهات والدوافع والانفعالات البدائية واللاأخلاقية والمقهورة والفطرية، مع العلم أن شدتها تختلف من شخص إلى آخر.

* الأنا العليا: وتمثل انعكاساً للبيئة الاجتماعية المحيطة بالفرد أو للثقافة السائدة في المجتمع وما تتضمنه من معتقدات وقيم واتجاهات وعادات وتقاليد وأعراف والتي يتخذها الفرد كمعايير للحكم على أنماط سلوكية تتم ممارستها يومياً.

* الأنا: وهي الجانب الواعي والمباشر للشخصية، حيث تقوم بتوجيه السلوك ورسم الاتجاه العام له، وذلك من خلال كبح جماح الرغبات الغريزية للهي بأسلوب عقلاني ومقبول، وتأتي الأنا في موقع الوسيط أو الحكم بين الهي والانا العليا، ولكن قد تنجرف الأنا نحو أحد هذين الطرفين فتسير بالفرد نحو التطرف أو الانحراف لأحد القطبين، وعليه يحدث صراع بين الهي والأنا العليا، وتتوقف شدة واستمرارية هذا الصراع على قوة الأنا.

يرى موري أن الدوافع الشخصية حاجات إنسانية تعتمد على العامل الفسيولوجي لدى الفرد، وقد وضعها في قائمة من عشرين حاجة دون ترتيب أو تبيان لأهمية حاجة على أخرى، أما هذه الحاجات فهي على النحو التالي:

1- التقدير: ويندرج تحت هذه الحاجة مفاهيم الشكر والثناء والمديح ومواكبة التقاليد الاجتماعية والثقافة السائدة.

2- السيطرة (الضبط): وتتضمن المقدرة على التأثير في سلوكيات الآخرين والتأثير في البيئة المحيطة به والسيطرة عليها من خلال امتلاك مهارات معينة كالإقناع والتوجيه وغيرها.

3- التحرر: ويقصد بها أن يكون الفرد مستقلاً بذاته وقادراً على مواجهة التحديات الاجتماعية وعلى مقاومة التعقيد والروتين وكافة أشكال القيود والمثبطات.

4- الإنجاز: وتتضمن تحقيق الأهداف من خلال المنافسة وتحقيق الانتصارات والتخطيط السليم لإدارة الذات والبيئة والتعامل مع الآخرين.

5- الاستعانة: وتتضمن طلب المعونة والمساعدة بشكل مستمر، الأمر الذي يجعل الفرد مستجدياً لحماية ومساندة الآخرين، حيث يعتمد عليهم في تحقيق رغباته.

6- العدوان: وتتضمن سلوكيات مضادة للآخرين وممارسة العنف بكافة أشكاله تجاههم.

7- الإهانة: وتتضمن الاستسلام للقوة المقابلة وقبول السلوكيات الصادرة عنها بخضوع وشعور بالدونية والنقص والانهزامية والاستمتاع بذلك.

8- الحاسية: وتتضمن الشعور والاستمتاع بالأنماط الحسية والبحث عنها باستمرار.

9- الانتماء: وتتضمن الحرص على تمتين العلاقات مع الطرف الآخر والإخلاص له والتقرب منه باستمرار.

10- المقاطعة: وتتضمن الابتعاد عن الآخر وتجنبه واللامبالاة بوضعه وظروفه.

11- الهزل: ويتضمن عدم الجدية في كل شيء، بمعنى انعدام الهدف الواضح لدى الفرد، فيبقى على الأغلب في حالات اللعب والضحك والسمر.

12- العنايـة: وتتـضمن التـضحية وبـذل الحـب والمـودة للآخـرين ممـن لا يستطيعون متابعة أنفسهم كـالعجزة والمعـاقين والمرضـى والأسـرى والمغتربـين، ومـن أوجـه العنايـة: تقـديم الطعـام والإينـاس والمـؤازرة والعلاج وغيرها.

13- حب الظهور: وتتضمن السعي للفت الأنظـار وجـذب انتبـاه المحيطين، وغالباً ما يتم ذلك من خلال إيجاد أجواء من الفرح والسرور والتسلية.

14- التهرب: وتتضمن عدم البقاء في المواقف الحرجة أو المهينة للفرد، بمعنى الانسحاب من الأماكن التي تتطلب من الفرد التصرف بطريقة ما وهـو يعتقد بعدم مقدرته على فعلها.

15- الاستيعاب: وتتضمن تحليل المعطيات والتوصل إلى فهم واضح وإدراك عميق للأحداث أو الأسئلة الموجهة.

16- الجنس: وتتضمن درجـة النجـاح في إنـشاء علاقـات جنـسية والمقـدرة على تنميتها.

17- التنظيم: وتتضمن المقدرة على القيام بالأنشطة بنظـام وترتيـب ونظافـة ودقة وموضوعية.

18- الدفاع: وتتضمن حماية النفس من كافة أشكال الاعتداء وكذلك تفـسير أسباب الفشل بطريقة تجميلية لا تسيء للفرد (التبرير).

19- المجابهة: وتتضمن النضال المستمر من أجل رد الإسـاءة والتغلـب علـى الطرف المسيء للوصول إلى حالة من الرضا والقبول.

20- الوقاية: وتتضمن تجنب خطورة شيء مـا مـن خـلال الإعـداد الـسليم والتخطيط للابتعاد عن المواقف الخطرة.

ولكن وعلى الرغم من إسهامات موري العظيمة في علم نفس الشخصية إلا أن الكثير من إبداعاته وكتاباته لم تنشر، كما أن ما تم نشره لم يكن سهل القراءة والفهم، لذا لم ينل موري شهرة واسعة كغيره من الأخصائيين النفسيين على الرغم من عدم إغفال إبداعاته والتي يعد اختبار تفهم الموضوع (T.A.T) أكثر تلك الإبداعات شهرة وأهمية.

كارل يونغ:

ولد كارل يونغ عام 1875 في سويسرا، وكان والده وأعمامه رجال دين، غلب على يونغ في فترة طفولته الانطواء والعزلة، وكان بقضي أغلب أوقاته برفقة تمثال خشبي صنعه بنفسه، وقد تعرض يونغ في طفولته لاعتداء جنسي من أحد الأشخاص المقربين له [1]، كان يونغ – نظراً لوجوده في عائلة من رجال الدين – مطلعاً على الموضوعات الدينية والأدبية، فقد كان يقرأ كثيراً في هذه الموضوعات، وقد دفعه ذلك إلى دراسة الطب النفسي فيما بعد اعتقاداً منه أن هذا التخصص سيمكنه من البحث في الأحلام والتخيلات وفي غيرها من الظواهر العقلية والنفسية، وقد نعرف يونغ على سيجموند فرويد عام 1907 ونشأت بينهما علاقة ودية استمرت حتى عام 1913 حيث انتهت تلك العلاقة نتيجة لظروف صحية صعبة ألّمت بكارل يونغ، هذا بالإضافة إلى أن يونغ وفرويد اختلفا حول طبيعة الطاقة النفسية (اللبيدو) فقد اعتبرها فرويد طاقة جنسية في حين رأى يونغ أنها طاقة حياة.

يطلق يونغ على مصطلح الشخصية اسم النفس ويقسمها إلى أجزاء رئيسة ثلاثة هي: الأنا، واللاشعور الشخصي (الفردي)، واللاشعور الجماعي، أما الأنا فهو الجزء المرتبط بالإدراك وحالة الوعي التي يعيشها

(1) دوان شلتز، نظريات الشخصية، م.س، ص152 – ص153.

الفرد، وبمعنى آخر فإن هذا الجزء من الشخصية (النفس) هو ذلك الجزء الذي يوجه ويدير الأنشطة اليومية في حالة الوعي، ويرى يونغ أن الأنا جزء ثانوي من أجزاء النفس الإنسانية من حيث الأهمية والتأثير على الفرد.

أما اللاشعور الفردي فهو رديف لما يطلق عليه فرويد ما قبل الشعور، فاللاشعور الشخصي عبارة عن مستودع الذكريات التي يمكن استدعاؤها في أي وقت عند الحاجة لها، في حين أن اللاشعور الجماعي (الجمعي) — كما يرى يونغ — عبارة عن مستودع تجارب وذكريات ولكن ليس على مستوى الفرد نفسه وإنما على مستوى النوع الإنساني ككل، وعلى سبيل المثال فإن السواد الأعظم من الناس — وقد لا أكون مبالغاً إن زعمت أن الناس جميعاً — يشتركون في الشعور بالخوف من مواجهة أسد طليق، وفي هذا الصدد يرى يونغ أن البشر قد توارثوا الاستعداد للخوف في مثل تلك الحالات وقد اختزنوها في منطقة اللاشعور الأكثر عمقاً لديهم، وهي قابلة للظهور حين يحدث موقف يستدعي ظهورها.

ينظر يونغ إلى شخصية الفرد على أنها لا تتوجه إلى الماضي، وذكرياته وحسب، بل إنها تتطلع إلى المستقبل في السعي نحو الأفضل، وقد زعم يونغ أن ثمة قوة خفية توجه شخصية الفرد نحو المستقبل، وهي أكبر من مجرد العودة إلى الماضي والتفكير في ذكرياته، ولقد جاء يونغ بمصطلحات ومفاهيم عديدة في وصف وتفسير تطور الشخصية منها: الغائية والسببية والتقدم والتزامن والتمايز والتجاوز.

كما انتهج يونغ أساليب بحثية عدة في عمليات الدراسة والتحليل للشخصية أو النفس الإنسانية، ومن أبرز تلك الأساليب ما يلي[1]:

* اختبار تداعي الكلمات: وقد وظفه يونغ في الكشف عن العُقَد التي يعاني منها المرضى، وكان أول استخدام لهذا الاختبار من قبل يونغ عام 1900، وتكمن فكرة هذا الاختبار في أن يستجيب المفحوص (المريض) لكلمة شائعة بأية كلمة قد تخطر بباله.
* تحليل الأعراض: ويستند هذا الأسلوب على التداعي الحر للأعراض التي يشكو منها الفرد.
* إعادة بناء تاريخ حياة الفرد: ويتم ذلك على افتراض أن تجميع خبرات وذكريات الفرد السابقة يسهم في تكوين صورة أو شكل عام ومحدد لبعض أنماط النمو المؤثرة في حالة الفرد المرضية.
* تحليل الأحلام: ويرى يونغ في هذا الصدد أن الأحلام تقوم بوظيفتين رئيستين هما: مساعدة الفرد على تهيئة نفسه لأحداث مستقبلية متوقعة، وإيجاد حالة من التوازن بين الأضداد في النفس البشرية.

لقد قدم يونغ مفاهيم ومعلومات قيمة لعلم النفس عموماً ولعلم نفس الشخصية بوجه خاص، إلا أن أفكاره كانت تتسم بالغموض وعدم التنظيم الأمر الذي أدى إلى صعوبة فهم أفكاره وطروحاته، لذا فقد وجهت له العديد من الانتقادات إضافة إلى تلك الانتقادات الموجهة له بسبب لجوئه إلى ما يعرف بما وراء الطبيعة والأساطير والخيالات واعتبارها أدلة وشواهد علمية في علاج المرضى.

---

(1) دوان شلتز، نظريات الشخصية، م.س، ص174.

كارل روجرز:

ولد كارل روجرز في مدينة شيكاغو الأمريكية عام 1902 لأسرة محافظة مكونة من ستة أفراد، وقد عاش روجرز طفولة وادعة ومنضبطة ملؤها الرقة والاحترام ومراعاة المشاعر لدرجة أن روجرز نفسه لا يتذكر أن أحد والديه قد أصدر إليه أمراً بطريقة مباشرة، في عائلة كهذه عاش روجرز واندمج معها، ولم يكن كثير الاختلاط خارج نطاقها؛ لذا اتسمت طفولته بالوحدة وبأحلام اليقظة أغلب الأوقات.

التحق روجرز بجامعة وسكانسن لدراسة الزراعة، إلا أنه غيّر رأيه في وقت لاحق فتحول إلى الدراسات الدينية في نفس الجامعة، وبعد ذلك التحق بجامعة كولومبيا ودرس علم النفس العيادي وعلم النفس التربوي، وحصل على درجة الدكتوراه عام 1931، وقد عمل أستاذاً لعلم النفس في جامعة أوهايو سنة 1940، كما عمل في جامعة شيكاغو وفي جامعة وسكانسن، وكان ناشطاً في تأليف الكتب وإعداد المقالات والأبحاث، كما ترأس روجرز الجمعية الأمريكية لعلم النفس وحاز على بعض الجوائز العلمية.

يعتبر كارل روجرز رائد أسلوب العلاج النفسي الشهير والمعروف بالعلاج المتمركز حول العميل أو العلاج غير المباشر، وقد تمخض عن أسلوب روجرز في العلاج (الأسلوب الروجري) العديد من البحوث والدراسات المتخصصة بالعلاج النفسي، وينظر روجرز إلى الأفراد على أنهم كائنات واعية ومدركة وعاقلة لا تخضع لتأثيرات اللاشعور وسيطرته، ومن هنا يمكن الاستنتاج بأن الذكريات والتجارب السابقة لا يستند عليها السلوك في الزمن الحاضر، فما يجري في اللحظة الراهنة هو الذي يحرك السلوك

والشخصية، وبمعنى آخر فإن روجرز يؤكد على أهمية الشعور في رسم معالم شخصية الفرد، وفي الوقت عينه يشدد روجرز على أن فهم وإدراك الشخصية الإنسانية للفرد لا يكون بطريقة سليمة إلا من خلال رأي الفرد نفسه وإدراكاته وتعبيراته.

يسعى روجرز من خلال أسلوبه في العلاج النفسي إلى إيجاد الفرد الذي يتمتع بوظائف نفسية متكاملة، والمتميز بإدراك الخبرات كافة والتفاؤل والاستمتاع بالحياة، وبالثقة العالية بالنفس في المعاملات الاجتماعية المختلفة، وبالسعي نحو الحرية واستشعارها، ومحاولة تحقيق الذات، وبالعمل الجاد والمبدع والمتطور.

لقد كان الأسلوب المميز في عمل روجرز هو أسلوبه الشهير (العلاج المتمركز حول العميل)، فقد كان روجرز مقتنعاً بأن تحليل الشخصية وسبر أغوارها لا يتم إلا من خلال وجهة نظر العميل (الزبون)، ذلك أن هذه الطريقة هي التي يمكن الوثوق بها والاعتماد عليها في العلاج النفسي ؛ بسبب إمكانية تزويد المعالج بصورة واضحة أكثر حول الإطار الداخلي للفرد، أما الأساليب الأخرى كالتداعي الحر أو دراسة سيرة الفرد فهي أساليب غير محبذة لدى روجرز؛ وذلك لاعتقاده بأنها تجعل العميل أكثر اتكالية على المعالج، الأمر الذي يجعله ينساق للتوجيهات والأوامر الموجهة له، لذا رأى روجرز ضرورة توجيه الأنظار للعميل مؤكداً على مقدرة العميل على الإحساس الصادق بمشكلته وعلى مقدرته على تحقيق الذات وتعزيز التقدم والنمو.

وعليه فإن روجرز ينظر إلى الفرد نظرة إيجابية، ويعتبره ذا طبيعة سوية ومتجهة نحو تحقيق الذات، كما يعتبر روجرز أن الاضطرابات النفسية تحدث ولكنها ليست السمة المميزة للأفراد وإنما هي استثناءات قد يتعرض لها الفرد، وبالتالي فإن الفرد يسير بطريقة طبيعية نحو النمو والتطور وهو واعٍ لذاته وواعٍ لقيامه بتحقيق ذاته.

ملخص الفصل:

- النظرية هي مجموعة من الفرضيات التي يمكن التوصل من خلالها إلى مبادئ تخدم علماً معيناً.
- تتسم النظرية الجيدة بقابليتها للاختبار وسعيها لتفسير عدد من الظواهر وجمعها ضمن مبدأ واحد وشامل.
- للنظرية الجيدة معايير عدة لابد من توفرها لتحقيق النتائج المأمولة من النظرية.
- تعتبر الشخصية شكل السلوك الذي يتسم به الفرد ونمط التفكير الذي يتميز به عن غيره.
- يمكن تعريف الشخصية بأنها: الاستعدادات والنزعات والميول والغرائز والقوى البيولوجية الفطرية الموروثة، و المكتسبة من الخبرة.
- تتألف الشخصية الإنسانية من ثلاثة عناصر متكاملة كما هو متعارف عليه بين جمهور علماء النفس وهذه العناصر هي: (الهو، الأنا، الأنا الأعلى)
- ثمة محددات تحكم تشكيل شخصية الفرد منها: الفروق الفردية، البيئة المحيطة، الثقافة السائدة، المحددات البيولوجية، المحددات البيئية.
- ثمة نظريات كثيرة يزخر بها ميدان علم نفس الشخصية، ومن أشهر تلك النظريات: نظرية التعلم الاجتماعي، ونظرية السمات، ونظرية الأبعاد.

مراجع الفصل:

- أحمد محمد عبد الخالق (د.ت)، أسس علم النفس، ط3، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.
- دوان شلتز (1983) نظريات الشخصية، ترجمة: حمد الكربولي وعبد الرحمن القيسي، جامعة بغداد.
- راضي الوقفي (1984) مقدمة في علم النفس، ط1، دار الندوة للنشر والتوزيع، عمان.
- عبد الحكيم سلوم، الشخصية، مجلة النبأ، العدد (54)، شباط 2001.
- هشام يعقوب مريزيق (2008) النظرية والتطبيق في الإشراف التربوي، دار الراية للنشر والتوزيع، عمّان.

الفصل السادس
العلاج النفسي

* تعريف العلاج النفسي
* أهداف العلاج النفسي
* ركائز العلاج النفسي
* مراحل العلاج النفسي
* حقوق العميل
* سمات العميل
* سمات المعالج الناجح
* سمات العلاقة العلاجية
* آليات العلاج
* العلاج الجمعي
* التقييم في العلاج النفسي
* العلاج النفسي وفقا لمدرسة التحليل النفسي (العلاج الفرويدي)
* التقنيات الإسقاطية في العلاج النفسي
* ملخص الفصل

تعريف العلاج النفسي:

يشير مفهوم العلاج النفسي إلى توظيف مبادئ وأفكار علم النفس في تقديم خدمات الرعاية والصحة النفسية للأفراد الذين يعانون من مشكلات واضطرابات نفسية بغية التغلب على تلك المشكلات والوصول إلى الاستقرار النفسي لدى الفرد (العميل)، كما يمكن اعتبار العلاج النفسي وسيلة يتم من خلالها تطبيق القوانين السلوكية للوصول بالمريض العقلي إلى درجة أفضل من الصحة النفسية، كما يمكن تعريف العلاج النفسي بأنه منظومة عمل تتضمن التعاون بين المعالج والعميل بهدف الوقاية أو العلاج أو كليهما للوصول إلى حالة التكيف مع المحيط ضمن شعور تام بصحة نفسية جيدة، ويمكن تعريف العلاج النفسي بأنه السعي إلى حل مشكلات الأفراد من خلال شخص متخصص وذلك ضمن خطوات وإجراءات علمية محددة تشمل تطبيق مبادئ علم النفس والطب النفسي.

أهداف العلاج النفسي:

يسعى المعالج النفسي إلى تقديم أفضل الخدمات النفسية للفرد (العميل) ليسهم في تخلص الأخير من المشكلات والاضطرابات التي يعاني منها، هذا بالإضافة إلى الدور الوقائي الذي يهتم به أي معالج بغية حماية الفرد من المشكلات التي قد تواجهه، وعليه فإن المعالج النفسي يسعى من خلال عمله إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- إكساب العميل المهارات اللازمة لتحقيق التكيف العام مع الآخرين ومع البيئة المادية المحيطة.

2- تعريف العميل بماهية وضعه النفسي ليكون بمقدوره تعرف درجات التحسن أو التدهور التي قد يحصل عليها فيما بعد.

3- تطوير البيئة المادية المحيطة بالعميل وذلك للمساعدة في نجاح عملية العلاج.

4- تحسين الصحة النفسية لدى العميل.

5- العمل التعاوني مع الإطار الاجتماعي المحيط بالعميل لتقديم خدمات ناجحة.

6- تقديم الاستشارات النفسية المساهمة في توجيه العميل ليسير وفقاً لها وعلى هدي منها في حياته العامة.

ركائز العلاج النفسي:

ثمة معطيات لابد من توافرها لضمان تقديم أفضل وأنجع الخدمات العلاجية للعميل، وتكمل تلك المعطيات بعضها بعضاً في صيغة توفيقية باعتبار وسائل مساهمة بشكل مباشر أو غير مباشر في عملية العلاج، وتنتشر تلك الوسائل لتشمل كافة تفاصيل حياة العميل وذلك على النحو التالي:

أولا: الجهود الشخصية للعميل:

إن المعالج النفسي لا يملك عصى سحرية لمعالجة العميل تماماً، ومن هنا لابد للعميل من التعاون مع المعالج لتحسين وضعه النفسي، ولا يبقى متلقياً سلبياً يبغي العلاج دون أن يتفاعل مع المعالج، فمثلاً يكون للالتزام الديني لدى العميل دوراً مؤثراً للغاية في تسريع العلاج النفسي لدرجة أن العلاج عبر مبادئ الدين تعتبر فرعاً هاماً من فروع العلاج النفسي، إذ إن المداومة على ممارسة العبادات والأنشطة الدينية تسهم في إبقاء الفرد على تواصل دائم مع ربه، كما تسهم في إدخال السكينة والطمأنينة إلى قلبه، وهذا كفيل بأن يبعد الهواجس والاضطرابات عن نفسه بدرجة عظيمة، وقد يلجأ العميل إلى القيام بالأنشطة الترويحية والترفيهية ليخرج من حالة البؤس أو الاضطراب

النفسي فيذهب في رحلة إلى البحر أو يمكث بين أحضان الطبيعة المليئة بالأشجار الخضراء الباسقة والمياه الوفيرة وأصوات العصافير الجميلة، وقد يعزم العميل على إحداث تغييرات معينة في حياته الشخصية أو الاجتماعية أو التعليمية، كأن يغير من نمط حياته الرتيب والروتيني ويوسع من علاقاته مع الآخرين، وقد يقوم بتغيير عمله أو تغيير مكان إقامته، وقد يسعى لمواصلة تعليمه والحصول على شهادات عليا، وقد يلجأ إلى المطالعة والقراءة في مواضيع عدة ليكتشف أموراً جديدة ويعمل التفكير فيها، ويبعد عن نفسه كل ما يؤدي إلى حدوث اضطرابات لديه.

ثانيا: الدورات التدريبية:

يظهر في العادة على كثير من العملاء مظاهر الاكتئاب والشعور بالعزلة وعدم القبول للوضع الذي يعيشه ؛ لأن ذلك الوضع يتسم بالسلبية أو الحزن أو غير ذلك من السمات التي تسبب المشكلات، وعليه من الأفضل أن يسعى العميل وبدوافع ذاتية إلى الانخراط في أنشطة لا منهجية تسهم في ملء أوقات الفراغ الطويلة أو تنويع النشاطات في حالة وجود عمل روتيني واحد يعمل به العميل، فمثلاً قد يحضر العميل دورة متخصصة في اكتساب مهارات وطرق التعامل الصحيح مع شريك الحياة، أو دورة متخصصة في مهارات الاتصال والتواصل مع الآخرين، وقد يلجأ إلى خوض تدريبات للاسترخاء.

ثالثا: الخدمات والاستشارات النفسية:

فمن أجل تزويد الأفراد بخدمات متميزة تسهم في تحسين ظروفهم النفسية وبالتالي ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية وغيرها، لابد من الاهتمام بالإجراءات والتدابير الكفيلة بنجاح تقديم تلك الخدمات لرعاية العملاء، فمثلاً يمكن تزويد المستشفيات بأقسام خاصة لتقديم الخدمات الوقائية والعلاجية للأشخاص الذين يعانون من اضطرابات نفسية، فمن خلال وجود

مثل هذه الأقسام في المستشفيات يتم تشجيع الأفراد على مراجعتها وطلب العون والمساعدة من الأخصائيين الموجودين فيها الأمر الذي يؤدي إلى الحيلولة دون تفاقم مشكلاتهم، كما يمكن تسهيل إجراءات إنشاء العيادات النفسية وتشجيع الأخصائيين على إقامتها.

رابعاً: خدمات المجتمع تجاه الأفراد ذوي المشكلات والاضطرابات النفسية:

فالمريض النفسي هو أحد أفراد المجتمع الكبير، لذا لابد لأفراد هذا المجتمع من التعاون معه وتقديم العون والمساندة له ليخرج من محنته، فلا يشعر بذلك أنه منبوذ من قبلهم، بل يشعر بالطمأنينة ويبادلهم مشاعر الحب والعطف التي وجهوها له أولاً، ويصبح عازماً على مواصلة العلاج للتخلص من مشكلاته ويعود للانضمام إلى صفوف المجتمع الذي لم يتخلى عنه، وعليه لابد من أن تتكاتف جهود أفراد المجتمع ومؤسساته من أجل توفير خدمات الرعاية للأفراد ذوي الاضطرابات النفسية.

مراحل العلاج النفسي:

يعتبر العلاج النفسي عملية علمية ذات خطوات مبرمجة ومدروسة وقابلة للقياس وللتقييم الدقيق، وهي إن أحسن تطبيقها وتوظيفها في خدمة العميل ستسهم في تحقيق النفع والفائدة له – بإذن الله –، أما مراحل العلاج فهي على النحو التالي:

1ـ مرحلة ما قبل العلاج:

لا يمكن البدء بالعلاج بشكل مفاجئ أو عشوائي، فهذه المرحلة تمكن كلاً من المعالج والعميل من الوقوف على بداية طريق العلاج بناء على أسس واضحة وقواعد متينة تكفل لكليهما تحقيق أهدافه وغاياته، لذا لابد أولاً من توفر الدافعية والرغبة لدى كل من المعالج والعميل للقيام بعملية العلاج،

فالعلاج القائم على هذين العاملين يتسم بالكفاءة والفاعلية والمقدرة على تحقيق الأهداف المأمولة من العلاج، ولابد أن تكون المشكلة المراد حلها واقعة ضمن اختصاص المعالج النفسي، أي أن تكون مشكلة أو اضطراباً نفسياً يتطلب أخصائياً نفسياً مؤهل ومدرب لهذا الغرض.

2ـ مرحلة التمهيد للعلاج:

وتشير هذه المرحلة إلى أن كلاً من المعالج والعميل قد قبل كل منهما الآخر، لذا فمنذ اللحظات الأولى لهذه المرحلة لابد لكلا الطرفين من الاتفاق على تأسيس علاقة مهنية ودية تتسم بالثقة المتبادلة والاحترام فيما بينهما، هذا بالإضافة إلى ضرورة الاتفاق على تحديد حقوق وواجبات كل طرف، وفي هذه المرحلة أيضاً يتم تحديد جملة من الإجراءات والمسؤوليات الملقاة على عاتق كل من المعالج والعميل، ومن بين تلك الإجراءات :

- تحديد الأهداف العامة والخاصة لعملية العلاج.
- تحديد مواعيد اللقاءات بشكل دقيق.
- تقدير عدد اللقاءات بين المعالج والعميل.
- تحديد نوع العلاج بشكل واضح وما سيتضمنه من إجراءات.
- التأكيد على سرية المعلومات الواردة في اللقاءات.
- تحديد الأجر المادي الذي سيتلقاه المعالج من العميل بشكل واضح.
- التأكيد على مهنية العلاقة بين الطرفين.

3ـ مرحلة صياغة أهداف العلاج:

بعد تحديد المسؤوليات والحقوق والواجبات لكل من المعالج والعميل يبدأ العمل فعلياً في العلاج، ولكي يكون العلاج واضحاً ومتسلسلاً ومحققاً للنجاح لابد من تحديد الأهداف المأمولة منه، ويكون ذلك وفقاً لخطوات وإجراءات محددة هي:

- معرفة السلوك المراد علاجه.
- تحديد معطيات ومسببات السلوك.
- تفكيك السلوك إلى عناصره الأولية وترتيبها من العام إلى الخاص.
- صياغة أهداف متوافقة مع عناصر السلوك، وهذا يشمل صياغة أهداف قصيرة ومتوسطة وبعيدة المدى.
- أن تكون صياغة الأهداف بطريقة إيجابية وليست سلبية.
- التأكيد على العلاقة التعاونية بين المعالج والعميل بغية تحقيق العلاج الناجح والفعال.

ولكن إن لم يكن العميل قادراً على التعاون مع المعالج في صياغة الأهداف، فلابد من إفساح المجال له للتعبير عن رأيه في مشكلته، وبناء على ذلك يقوم المعالج بتفسير وقائع المشكلة للعميل وينتقل به خطوة بخطوة نحو اتخاذ القرار الخاص بالحالة التي يعاني منها.

وليكون الهدف واضحاً وقابلاً للقياس لابد من امتلاكه لعدد من الشروط هي:

- ◆ الصيغة الموجبة: حيث يرى العقل والمنطق أن يتم تحديد هدف إيجابي يخدم مصلحة فرد ما، لذا فمن المنطقي أن تكون الصيغة التي توضع لهذا الهدف موجبة وليست سالبة، فمثلاً نقول: أن يحافظ

الشخص على نظام غذائي متوازن، ولا نقول مثلاً: أن يستمر الشخص في شرب الخمر، أو أن لا يقلع الشخص عن شرب الخمر.

- الزمن: فلابد عند صياغة أي هدف من تحديد الوقت المراد تنفيذ الهدف خلاله، ولا ينبغي إبقاء الأمر مفتوحاً بما يسهم في إضعاف إمكانية تحقيق الهدف.
- المعيار: فلابد من تحديد الأمر الذي إن حدث فسيكون الهدف متحققاً، وبعبارة أخرى لابد من تحديد النتيجة المتوخاة من الهدف والتي تعبر عن تحقيقه.

4- مرحلة العلاج:

وتتضمن هذه المرحلة عناصر ثلاثة رئيسة هي: مكان العلاج ووقته وعدد اللقاءات بين المعالج والعميل، فقد يتم العلاج في المستشفى أو في العيادة النفسية أو في مكان عام يتفق عليه الطرفين أو في مكان هادئ ومريح خارج أجواء المستشفيات والعيادات النفسية، فقد يشعر العميل بالحرج من دخول العيادات النفسية ويفضل تلقي العلاج خارجها، أما وقت العلاج فلابد من حدوث اتفاق بين الطرفين يتم فيه تحديد مدة اللقاء العلاجي وموعده، ويختلف عدد اللقاءات العلاجية حسب طبيعة المكان الذي يتم فيه العلاج، فإذا كان العلاج يتم داخل المستشفى يكون العدد كبيراً إذ إنه سيتم عقد لقاءات عدة أسبوعياً، أما إن كان اللقاء خارج المستشفى فإن عدد اللقاءات يكون مختصراً وفي العادة يتراوح ما بين (5 — 10) لقاءات.

5ـ مرحلة إنهاء العلاج:

يتم إنهاء العلاج حين يرى المعالج أن العميل أصبح قادراً على مواجهة مشكلاته التي جاء من أجل حلها، ولكن ينبغي أن يتم إنهاء عملية العلاج برضى الطرفين ولا يكون أحادي الجانب، كما ينبغي أن يكون العميل على علم بمدى تقدم العلاج وقرب نهايته، هذا ولابد من تحديد إمكانية إعادة العلاج في المستقبل أو عدمه، مع العلم أن العميل قد يتخذ قرار إنهاء العلاج من جانب واحد ودون معرفة بوصوله إلى درجة جيدة من التحسن.

6ـ التقييم:

يعتبر التقييم عملية مستمرة ومتلازمة مع كل مرحلة من المراحل السابقة، والعملية العلاجية الناجحة تهتم بشكل رئيس بالتقييم للوقوف على مدى التطور والتحسن الحاصل في عملية العلاج، فالتقييم يبين جوانب القوة والضعف في العملية العلاجية ويعطي مؤشرات كمية ونوعية ذات دلالة لمدى نجاح كل مرحلة من المراحل، ومن خلال التقييم يحصل كل من المعالج والعميل على تغذية راجعة خاصة بكل مرحلة، ويمكن للمعالج وفقاً لذلك إنهاء مرحلة ما والشروع في مرحلة جديدة.

حقوق العميل:

سبق الحديث عن وصف العلاقة بين المعالج والعميل بأنها علاقة مهنية، أي أنها علاقة رسمية محكومة بضوابط ومحددات لابد من احترامها وأخذها بعين الاعتبار، ومن تلكم الحقوق ما يلي:

أولا: الحقوق العلاجية:

ينبغي أن يكون العميل على علم بنوع العلاج الذي سيتلقاه وبالخطة المحددة لذلك وبطرق وإجراءات العلاج، كما ينبغي على المعالج أن يشرح

طرق وأساليب العلاج بالتفصيل للعميل، ولابد من موافقة العميل على ذلك قبل البدء بالعلاج.

ثانيا: الحق في التعامل اللائق:

من حق العميل أثناء عملية العلاج أن تتم معاملته بكل احترام وعدم الانتقاص من قدره وقيمته، والتعامل معه بأسلوب يحفظ كرامته، وهذا ينسحب على إجراءات كثيرة كأن لا يؤخذ من العميل أشياء خاصة به كتوقيع أو اعتراف أو صورة شخصية دون إذن منه.

ثالثا: المحافظة على سرية المعلومات والبيانات:

بما أن العلاقة العلاجية علاقة مهنية، وبما أن علم النفس والصحة النفسية من العلوم الإنسانية التي تحترم الإنسان وخصوصيته، فإنه من باب أولى الحفاظ على سرية وخصوصية المعلومات المتداولة داخل العملية العلاجية، فالعميل يلجأ على المعالج للتنفيس عن الضغوط التي يعاني منها، وعلى الأرجح فإنه سيدلى بمعلومات قد تتضمن أسراراً حول طبيعة حياته الشخصية، وقد تكون تلك المعلومات على درجة كبيرة من الخطورة والأهمية، الأمر الذي يجعل العميل حريصاً على عدم إفشاء تلك الأسرار، وأنه لم يقدمها إلا من أجل التخفيف من وطأة المشكلات التي تجثم فوق نفسه، لذا لابد من احترام هذه الخصوصية وعدم إفشاء المعلومات والأسرار الخاصة بالعميل لأي سبب كان، وهذا كفيل بأن يجذب العميل نحو الانفتاح على المعالج والثقة العالية به، والتعاون معه من أجل إنجاح عملية العلاج.

سمات العميل:

ثمة خصائص وسمات بإمكانها تمييز العميل ودفع عملية العلاج لتكون سلسة وسريعة، ومن أبرز تلك السمات ما يلي:

1- الطلاقة اللغوية: فمن الضروري أن يكون العميل قادراً على التعبير عن آرائه ووجهات نظره حول المشكلات التي يعاني منها، وذلك ليتمكن من إيصال الأفكار إلى المعالج الذي سيتمكن حينها من تكوين صورة واضحة حول ماهية المشكلات التي يعاني منها العميل.

2- المقدرة على إقامة علاقة ودية مع المعالج.

3- إدراك المشكلة أو الاضطراب الذي يعاني منه وأنه يتطلب حلاً سريعاً للعودة إلى الحياة الطبيعية.

4- الثقة بالمعالج وبمقدرته على تقديم الخدمات العلاجية.

5- يفضل أن يكون العميل من نفس جنس المعالج، وقريباً منه في العمر، ومتشابهاً معه من حيث الدين والحالة الاجتماعية والاقتصادية.

سمات المعالج الناجح:

1- تقبل العميل والإصغاء الجيد له وفهم الكلام الذي يقوله.

2- امتلاك مهارات الاتصال للتمكن من التواصل الكامل مع العميل.

3- تفهم مشاعر العميل والإحساس به وإشعاره بذلك.

4- التعامل مع العميل باحترام وتقدير وتجنب توجيه الإساءات إليه مهما كانت.

5- اتباع طرق العلاج المناسبة للعملاء على اختلافهم.

6- امتلاك المؤهل العلمي المناسب والخبرة العملية التي تمكنه من التعامل المحترف مع العميل.

7- التحلي بالصفات الشخصية والمهنية اللازمة للعملية العلاجية كالصبر والتودد للعميل والتعاطف معه، مع عدم إشعاره بالعجز أو الضعف وذلك بغية الوصول إلى حالة النجاح أو التغيير المأمول.

8- التمتع بالحزم والمقدرة على إنهاء المواقف المختلفة لتجنب تشتيت الموضوع.

9- امتلاك المقدرة على توجيه العميل وحسن إدارة المواقف معه حتى ينجح العلاج.

سمات العلاقة العلاجية:

لابد أن يحرص كل من العميل والمعالج على إنشاء علاقة علاجية مهنية وودية، ليتم التوصل إلى تحقيق الأهداف المأمولة من العملية العلاجية، ومن أبرز تلك السمات ما يلي:

1- إدراك كل من العميل والمعالج سبب أو أسباب التواجد في العملية العلاجية وتبين دور كل منهما.

2- التزام كلا الطرفين بالحقوق والواجبات والمسؤوليات المناطة بكل منهما، فمثلاً ينبغي على كل منهما الانتباه والاستماع الجيدان للطرف الآخر، والالتزام بالمواعيد والأوقات التي تم تحديدها مسبقاً لتنفيذ اللقاء العلاجي.

3- تكامل جهود ووجهات نظر كل من العميل والمعالج للوصول إلى حالة من الاتساق والتناغم بينهما، الأمر الذي يسهم في علاقة علاجية متميزة وبالتالي في علاج أكثر نجاحاً وفاعلية.

4- تبادل مشاعر الثقة بين المعالج والعميل، والإحساس بالاتفاق في وجهات النظر.

آليات العلاج:

ثمة إجراءات عديدة يتبعها الأخصائيون والأطباء النفسيون في علاج الأفراد الذين يعانون من أمراض ومشكلات واضطرابات نفسية وعقلية، وهي تقنيات تطبيقية قائمة على أسس علمية نظرية ثبتت جدواها من خلال الدراسات والتجارب في هذا الصدد، ومن أبرز تلك الآليات أو الإجراءات ما يلي:

1- تقليل الحساسية: وهي تقنية تستخدم في حالة وجود وساوس لدى العميل، فيتم اتباع أسلوب التدرج لتقليل تلك الوساوس بشكل سلس وغير مزعج للعميل، كما يتبع في حالات الحساسية الشديدة لبعض الأشياء.

2- مكافحة المخاوف المرضية: وهو أسلوب مشهور جداً للتخلص من خوف الأشخاص من بعض الأشياء: كالخوف الشديد من الأماكن العالية أو من الأماكن المغلقة أو من الأماكن المفتوحة أو من الضجيج أو من بعض الحيوانات الأليفة أو من الدم أو من الشرطة وغير ذلك كثير، ويكون العلاج من خلال تعريض العميل لهذه الأمور مباشرة ولكن بشكل متدرج وذلك لتجنب حدوث صدمة عصبية لدى العميل إن تم تعريضه لهذه الأمور بشكل مفاجئ أو بمستوى كبير.

3- الاستبصار: يلجأ العديد من المعالجين إلى توظيف هذه الآلية لعلاج العملاء، وذلك لما تحققه من فهم للأسباب والعوامل المؤدية إلى السلوك موضوع المشكلة، ويتضمن الاستبصار القيام بتفسير السلوك من قبل العميل وذلك بهدف أن يصبح العميل أكثر وعياً وإدراكاً بسلوكه هذا، وأن يصبح أكثر مقدرة على اكتشاف أمور جديدة ويستنتج استنتاجات تسهم في العلاج الناجع والفاعل، ويكون التفسير منطقياً من خلال تذكر

العميل للكلام الذي قاله في السابق واستحضاره حين يُسأل عنه في المستقبل، وكذلك من خلال امتلاك العميل لمهارة ترتيب الأفكار والمعلومات وتجميعها، وكذلك مقدرته على تكوين اتجاه ما والثبات عليه.

هذا وتلعب العلاقة المهنية والودية بين المعالج والعميل دوراً مؤثراً وحيوياً في إقبال الأخير على التفسير الجيد والاستبصار المنطقي بناء على الحقائق والوقائع الموجودة بالفعل، وهذا بلا شك يسهم في التقليل إن لم يكن الحد من مشاعر الحزن والألم والانزعاج لدى العميل.

4- تقديم معلومات جديدة

يعتمد قيام العميل بتقديم معلومات جديدة على طبيعة العلاقة التي تنشأ بينه وبين المعالج، وكذلك على نجاحه في عملية الاستبصار، الأمر الذي يعزز مقدرته على الاستنتاج والتذكر وبالتالي تقديم معلومات جديدة والتي قد تكون على قدر كبير من الأهمية، مما يسهم في نجاح العلاج.

5- تكليف العميل بتدريبات وواجبات ليقوم بها خارج أوقات اللقاء العلاجي، فمن البديهي أن الساعة الواحدة التي يستغرقها اللقاء بين العميل والمعالج كل يوم أو يومين أو أسبوع ليست كافية لإحداث التغيير المأمول.

6- تطوير الشعور بالثقة والأمل بالإجراءات والآليات المتبعة للعلاج لدى العميل، الأمر الذي يعزز من قناعاته تجاه تلك الإجراءات ويصبح عازماً على المتابعة ومواصلة العلاج؛ لأنه يتوقع حدوث التغيير والتحسن على وضعه النفسي في المستقبل.

العلاج الجمعي:

وهو تقديم الخدمات والإجراءات العلاجية لمجموعة من الأفراد في وقت واحد ومكان واحد ومن خلال معالج واحد، وقد تم استخدام هذا النمط من العلاج بادئ الأمر مطلع القرن العشرين ويعتبر العالم (برات Bratt) من أبرز رواده حيث كان أول من قام بتطبيقه، وقد تفاقم الاهتمام بهذا النمط من العلاج أثناء الحرب العالمية الثانية نظراً لحاجة أفراد القوات المسلحة للرعاية النفسية وللخدمات العلاجية، ونظراً لقلة أعداد أخصائيي العلاج النفسي في ذلك الوقت تم تطبيق العلاج الجمعي ليشمل أعداداً كبيرة من أفراد الجيوش، وللعلاج الجمعي سمات إيجابية عدة لعل من أهمها :

1- تشجيع العميل على التفاعل مع الآخرين الذين يشتركون معه في نفس المجموعة، وبالتالي تعزيز مهارات الاتصال والتواصل لديه. (سمة اجتماعية)

2- مواساة العميل من خلال إدراكه أن أفراداً كثيرين يعانون من مشكلات شبيهة بمشكلته، وأنه ليس وحيداً في مشكلته وليس عنصراً شاذاً في مجتمعه.

3- تعزيز روح التفاؤل والأمل لدى العميل وبخاصة إذا نجح المعالج في حل مشكلة فرد أو أكثر في المجموعة، فيصبح ذلك دافعاً حقيقياً وتشجيعاً أكيداً للعميل للتعاون لحل مشكلته.

4- تنمية العمل التشاركي والروح العائلية بين أفراد المجموعة.

5- تنمية مقدرة العميل على تقديم التوقعات والتصورات المستقبلية بالاشتراك مع العملاء الآخرين، فإذا قام العميل بالاشتراك مع الزملاء بتوقع أنهم سينجحون ويصبحون أكثر كفاءة من ذي قبل، فإن ذلك سيكون حافزاً لهم لتحقيق تلك التوقعات.

هذا ويعتبر العدد المثالي لمجموعة العلاج الجمعي أن يكون عدد أعضاء المجموعة يتراوح ما بين (8 – 12) عميلاً، فهذا العدد من شأنه تعزيز قيم الترابط والتعاون والاتساق والانسجام بين أعضاء المجموعة، وهذا على العكس تماماً مما لو كان العدد أقل من ذلك أو أكبر، وذلك ما أثبتته الدراسات والتجارب العلمية في هذا الميدان.

ويعتبر عمل المعالج في هذا النمط من العلاج معقداً للغاية، فبسبب وجود مجموعة من الأشخاص في نفس الموقف لابد من أن يكون المعالج في حالة تأهب وحذر شديدين من انفلات الأمور عن نصابها، وعليه الانتباه من أن تسير المقابلة العلاجية نحو الجمود التام والرسمية الزائدة، وفي المقابل لابد من الحرص على أن لا تكون المقابلة هزلية وخارجة عن الموضوع الرئيس لها.

التقييم في العلاج النفسي:

يشير التقييم في العلاج النفسي إلى البيانات التي يقوم المعالج بجمعها بغية الحصول على فهم أفضل لوضع العميل النفسي ورسم صورة متكاملة للمشكلات والاضطرابات التي تحدق به، واستناداً إلى تلك البيانات يتمكن المعالج من تحديد الطريقة أو الطرق التي يمكن من خلالها التعامل مع ذلك العميل، وقد يلجأ المعالج إلى زملاء آخرين لاستشارتهم فيما يعزم على فعله مع العميل، وذلك للتوصل إلى قرار رشيد ومنطقي يتضمن الإجراءات والآليات المناسبة التي سيتبعها مع العميل، وبعد تلخيص هذه البيانات والأساليب المزمع اتباعها لا ضير إن قام المعالج بمناقشة العميل فيها – هذا إن كان العميل في وضع نفسي يسمح له بمناقشتها – ومن ثم يحصل المعالج على تصور واضح عن العميل، ويستطيع اعتماد أسلوب التقييم الملائم لتوظيفه في كافة مراحل العلاج النفسي.

أهداف عملية التقييم:

عملية العلاج وللإلمام بحالة العميل بشكل أكبر وأكثر مهنية، ويعود اهتمام المعالجين والأخصائيين النفسيين بعملية التقييم إلى عوامل عدة تعتبر بمثابة أهداف لتلك العملية، والتي تتمثل فيما يلي:

أولاً: جمع البيانات والمعلومات الكاملة حول العوامل المؤدية إلى المشكلة أو الاضراب الذي يعاني منه العميل.

ثانياً: تشخيص حالة العميل، ويعني التشخيص الوقوف على أصل المشكلة أو الاضطراب الذي يعاني منه العميل، وفحصه بشكل دقيق، وقد يتطلب الأمر استشارة أخصائيين آخرين في حالة العميل، وذلك بغية التوصل إلى تحديد دقيق وواضح للحالة واتخاذ القرار الملائم لها.

ثالثاً: تنمية وتشجيع جوانب القوة لدى العميل، وحصر جوانب الضعف لمعالجتها.

رابعاً: إصدار الأحكام المناسبة على عملية العلاج النفسي، فمن الصعب ومن غير المنطقي أن يتعرف المعالج أو العميل على حد سواء درجة نجاح أو فشل البرنامج العلاجي دون القيام بعملية التقييم على مدار البرنامج بمعنى التقييم قبل العلاج وأثناء العلاج وبعد انتهاء العلاج، فإن كان التقييم مستمراً كان مؤشراً هاماً على تعرف حسن سير عملية العلاج من عدمه.

خامساً: تعرف السمات والخصائص النفسية والسلوكية لدى العميل بغية تحديد طرق التعامل المناسبة معه.

سادساً: تطوير الجوانب والمعطيات الإيجابية في البيئة المادية والاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، ومحاولة التقليل من الجوانب السلبية قدر الإمكان، وذلك لأثرها الفاعل في درجة نجاح العلاج واستمرارية أثره.

أساليب التقييم:

يتبع المعالج النفسي أسلوباً أو أكثر لجمع بيانات التقييم حول العميل، والتي تمكنه من اتخاذ قرارات جوهرية في مسيرة العلاج النفسي، ولعل من أشهر أساليب التقييم وأكثرها شيوعاً وتطبيقاً ما يلي:

1- المقابلة

وهي لقاء يتم بين المعالج والعميل، حيث يقوم فيه المعالج بالسؤال والاستفسار حول كل ما يجول بخاطره من أفكار للتوصل إلى إلمام كامل حول طبيعة الحالة، كما يتم إفساح المجال للعميل للتعبير عن آرائه ووجهات نظره حول المشكلة أو الاضطراب الذي يعاني منه، وتعتبر المقابلة من أكثر الأساليب التقييمية شيوعاً واستخداماً لجمع البيانات الضرورية لعملية العلاج .

وتهدف المقابلة إلى تحقيق جملة من الأهداف الخاصة بعملية العلاج، ومنها:

- الإلمام التام بالتفاصيل الدقيقة حول العميل.
- تعرف الحالة النفسية الراهنة للعميل.
- إصدار الحكم على الوضع العقلي للعميل في حالة وجود طلب قضائي من المحكمة بذلك.
- تقرير ما إذا كان العميل يحتاج إلى مستشفى مختص بالأمراض العقلية والنفسية لرعايته أم لا.
- امتلاك تصور عام حول العميل من حيث الهيئة العامة والهندام وتقاسيم وتعابير الوجه ومخارج الحروف ومهارات الاتصال والتواصل وغيرها.

- تأسيس جسور الثقة والمودة والألفة بين العميل والمعالج من خلال التعارف الإيجابي والودي الذي يتم خلال المقابلة.

المقابلات الهادفة إلى تعرف الوضع العقلي للعميل، وتتضمن هذه المقابلات السعي لمعرفة درجة وعي العميل للأمور من حوله، ودرجة ترتيب وتنظيم أفكاره، ومدى إدراكه للمكان والزمان والأشخاص من حوله، وقوة ذاكرته، ومقدرته على التفكير والتركيز في الأشياء من حوله، ودرجة امتلاكه لمهارات الاتصال والتواصل، ومقدرته على اتخاذ القرارات المناسبة.

العلاج النفسي وفقا لمدرسة التحليل النفسي (العلاج الفرويدي):

اشتهرت مدرسة التحليل النفسي – والتي يعتبر سيجموند فرويد مؤسسها ورائدها – بأساليب علاجية متنوعة، ولعل من أكثر تلك الأساليب شيوعاً وشهرة ما يعرف بأسلوب التداعي الحر والذي يتضمن استحضار المعلومات والبيانات المخزونة في منطقة اللاشعور ووضعها في منطقة الشعور والتعبير عنها بالطريقة التي يراها العميل مناسبة، الأمر الذي يمكن المعالج من تفسير تلك المعلومات بعد الاستماع إليها من العميل، ويهدف هذا الأسلوب إلى تشجيع العميل على التفكير التأملي العميق في ماضيه واستذكار المواقف والذكريات التي مر بها في الماضي، ويتم ذلك بوضع العميل في جو مريح وهادئ ويتم تشجيعه على الاسترخاء البدني، وعدم إلزامه بالنظر إلى المعالج، ويطلب منه أن يقول كل ما يجول بخاطره من أفكار ومعلومات وبيانات دون خوف أو إحراج ودون فحص لجودة البيانات، إذ إن عليه التحدث بكل شيء مهما ظن أن المعلومة تعتبر بسيطة أو غير مفيدة، فقد تقود هذه المعلومة إلى معلومات واستنتاجات عظيمة تساهم في نجاح العلاج وفاعليته.

هذا وقد ابتكر سيجموند فرويد أسلوباً آخر للعلاج أطلق عليه اسم أسلوب التحويل والذي يتضمن اتجاهاً انفعالياً (عاطفياً) من قبل العميل يعبر عن نظرة العميل لأشخاص مارسوا عليه سلطة ما كالوالدين، وحين يتشكل هذا الاتجاه يحوله العميل نحو المعالج.

ولعملية العلاج من وجهة نظر مدرسة التحليل النفسي خطوات إجرائية محددة كما يلي:

1- المرحلة التمهيدية

وتتضمن قيام المعالج بإجراء مقابلة مع العميل بهدف تشخيص الحالة، وتقرير إمكانية تطبيق أسلوب التحليل النفسي مع العميل، وبالتالي الاتفاق على حقوق وواجبات ومسؤوليات كل من المعالج والعميل، وبعد ذلك يبدأ المعالج بتجهيز العميل لتطبيق أسلوب التداعي الحر الذي سبق الحديث عنه، ويقوم المعالج حينئذ بتسجيل كل ما يدور في تلك اللحظات مما يقوله العميل لغايات توظيفها في عملية العلاج.

2- تحليل التحويل لدى العميل

وتعتبر هذه المرحلة لب عملية العلاج من وجهة نظر مدرسة التحليل النفسي، إذ إنها تتضمن تحليل الاتجاه الذي اتخذه العميل تجاه المعالج وتجاه المثيرات والمنبهات والأشياء المختلفة من حوله في اللحظة الراهنة وربطها بالاتجاهات الموجهة للماضي بذكرياته وشخوصه ذوي الأهمية في حياة العميل كالوالدين مثلاً، وبمعنى آخر تهدف هذه المرحلة إلى تعرف كيفية تأثير المثيرات والذكريات السابقة على سلوكيات العميل في الوقت الحاضر.

3- توظيف التحويل في العلاج

حين يتم التعرف إلى الكيفية التي أثرت فيها الذكريات الماضية في السلوك الحاضر يقوم المعالج بالتصرف على هذا الأساس، لكن عليه الانتباه إلى ضرورة التحلي بالمرونة والعقلانية في توظيف التحويل في عملية العلاج، وعدم الوقوع في ما يعرف بالتحويل المضاد والذي يكون المعالج فريسة له نظراً لوجود فجوات ومشكلات لم تتم معالجتها لديه، وإن حدث ذلك فسيؤثر سلباً على عملية العلاج.

4- مرحلة الإنهاء

وفيها يتم وضع النقاط على الحروف والبحث عن حلول لمشكلة أو لمشكلات العميل من قبل المعالج الذي قد يستعين بأخصائيين آخرين لاستشارتهم، ويتم بناء على ذلك تقديم العلاج اللازم لإعادة تكيف العميل مع نفسه ومع الآخرين ومع البيئة المادية المحيطة به.

التقنيات الإسقاطية في العلاج النفسي:

وهي اختبارات تم تصميمها بدقة متناهية للحصول على معلومات هامة حول العميل على طريق العلاج النفسي، وتستهدف هذه الاختبارات كافة العمليات العقلية بغية توظيف الوظائف العقلية والعلاقات والتفاعلات بين الأفراد وأنماط الشخصية في تحقيق العلاج النفسي الناجع، وفيما يلي نبذة مختصرة حول أبرز تلك الاختبارات (التقنيات):

1- اختبار رورشاخ

وينسب هذا الاختبار إلى العالم رورشاخ الذي ابتكره عام 1910، ونشره عام 1921، وهو يقيس مستويات العمليات العقلية والنشاطات الفكرية والعمليات النفسية الداخلية وغيرها، ويتضمن هذا الاختبار مجموعة من الأشكال تتطلب إصدار حكم عليها، فمن وجهة نظر رواد هذا الاختبار فإن

تلك الأشكال تشير إلى درجة امتلاك الفرد للانتباه الواضح والدقيق الأمر الذي يسهم في إدراك واضح واكتساب صورة واضحة للشكل من خلال استحضارها من منطقة اللاوعي إلى منطقة الوعي، وقد تتشابه تلك الصورة المعتمدة مع العديد من الصور المخزنة في اللاوعي، إلا أنه يتم اختيار أكثر تلك الأشكال تشابهاً معها، وعليه فإن اختبار رورشاخ يتمحور حول درجة وضوح الإدراك من حيث الثبات (الجمود) والمرونة في العمليات العقلية وبخاصة التفكير.

2- **اختبار تفهّم الموضوع (T.A.T)** **Thematic Apperception Test**

وهو على النقيض من اختبار رورشاخ، فهو يتضمن مجموعة من الصور الواضحة المعالم على العكس من صور اختبار رورشاخ ذي الصور الغامضة، وفي هذا الاختبار يطلب من العميل أن يقوم بسرد قصة تبين أساس ونمط شخصيته واتجاهاته وميوله ورغباته وأهدافه، والتأثر بالمكان المتواجد فيه لحظة الاختبار، وذلك استناداً على الصور التي يتضمنها الاختبار، ويحتوي اختبار تفهم الموضوع على (31) بطاقة أحدها فارغة، فيما تتضمن أغلبها صوراً لأشخاص في مواقف متباينة، وقليل منها يتضمن أشياءً وليس أشخاصاً، وتصلح بعض البطاقات للإناث فيما يصلح بعضها الآخر للذكور، وثمة بطاقات مخصصة للأطفال، ويعتبر (مورغان & موري) أول من ابتكر هذا الاختبار وذلك عام 1935، وحول آلية تطبيق هذا الاختبار: يطلب من الشخص اختيار عدد من البطاقات يتراوح بين (6 – 12) بطاقة، ثم يطلب منه أن يسرد قصة بحيث يدخل الأشخاص الموجودين في الصور في تلك القصة، كأن يوضح في القصة – من وجهة نظره – وصفاً وتفسيراً لطبيعة الموقف الذي يتعرض له صاحب الصورة ومسبباته وآثاره على

الشخص الموجود في الصورة وتوقع ما سيحدث في نهاية القصة بناء على إيحاءات الصورة.

3- اختبار إكمال الجمل **Sentence Complete**

وهو اختبار يحتوي جملاً يتراوح عددها ما بين (20 – 30) جملة غير تامة، وتتطلب أن تكتمل، وهي جمل تعكس نظرة شخصية بشكل أفضل من الاختبارات الأخرى، ويتشابه هذا الاختبار مع اختبار تفهم الموضوع في بعض الجوانب فكلاهما يعطي مضمون استجابة معينة، كما يشتركان في أنهما يشيران إلى الدوافع والانفعالات والاتجاهات والحاجات، إلا أنهما يختلفان في أن اختبار إكمال الجمل يحتوي على جدول للتصحيح بحيث يعطي كل فقرة درجات تتراوح ما بين (0 – 7) درجات، كما أنه يعتبر أكثر موضوعية وصدقاً وثباتاً وسهولة وسرعة.

ملخص الفصل:

- العلاج النفسي هو منظومة عمل تتضمن التعاون بين المعالج والعميل بهدف الوقاية أو العلاج أو كليهما للوصول إلى حالة التكيف مع المحيط ضمن شعور تام بصحة نفسية جيدة.
- يسعى المعالج النفسي إلى تقديم أفضل الخدمات النفسية للعميل ليسهم في تخلص الأخير من المشكلات والاضطرابات التي يعاني منها.
- لابد للعميل من التعاون مع المعالج لتحسين وضعه النفسي.
- من الأفضل أن يسعى العميل وبدوافع ذاتية إلى الانخراط في أنشطة لا منهجية تسهم في ملء أوقات الفراغ الطويلة.
- يعتبر العلاج النفسي عملية علمية ذات خطوات مبرمجة ومدروسة وقابلة للقياس وللتقييم الدقيق.
- إن لم يكن العميل قادراً على التعاون مع المعالج في صياغة الأهداف، فلابد من إفساح المجال له للتعبير عن رأيه في مشكلته.
- يتم إنهاء العلاج حين يرى المعالج أن العميل أصبح قادراً على مواجهة مشكلاته التي جاء من أجل حلها.
- يعتبر التقييم عملية مستمرة ومتلازمة مع كل مرحلة من مراحل العلاج، والعملية العلاجية الناجحة تهتم بشكل رئيس بالتقييم للوقوف على مدى التطور والتحسن الحاصل في عملية العلاج.
- ينبغي أن يكون العميل على علم بنوع العلاج الذي سيتلقاه وبالخطة المحددة لذلك وبطرق وإجراءات العلاج.
- يجب الحفاظ على سرية وخصوصية المعلومات المتداولة داخل العملية العلاجية.

- لابد أن يحرص كل من العميل والمعالج على إنشاء علاقة علاجية مهنية وودية، ليتم التوصل إلى تحقيق الأهداف المأمولة من العملية العلاجية.
- تلعب العلاقة المهنية والودية بين المعالج والعميل دوراً مؤثراً وحيوياً في إقبال الأخير على التفسير الجيد والاستبصار المنطقي بناء على الحقائق والوقائع الموجودة بالفعل.
- يشير التقييم في العلاج النفسي إلى البيانات التي يقوم المعالج بجمعها بغية الحصول على فهم أفضل لوضع العميل النفسي.
- يقوم المعالج النفسي بعملية التقييم لتسهيل عمله أولاً ولتبسيط عملية العلاج وللإلمام بحالة العميل بشكل أكبر وأكثر مهنية..

مراجع الفصل :

- أروى العامري، محاضرات جامعية في مساق علم النفس الإكلينيكي، العام الجامعي 2000/ 2001، الجامعة الأردنية، عمان.
- أروى العامري، محاضرات جامعية في مساق اختبارات نفسية، العام الجامعي 2000/ 2001، الجامعة الأردنية، عمان.
- رياض وريكات، محاضرات جامعية في مساق العلاج النفسي، العام الجامعي 2001/ 2002، الجامعة الأردنية، عمان.

مسرد المصطلحات

وردت في الكتاب مصطلحات رئيسة، وهي كما يلي مرتبة ترتيباً أبجدياً

- إحساس: هو التنبه إلى وجود مثير ما سواء أكان ذلك المثير داخلياً أم خارجياً، والذي يؤثر بدوره في الخلايا الحسية المستقبلة.
- إدراك: هو عمليات التصنيف والتفسير حيال الإحساسات، بغية تنظيمها وإكسابها المعنى الذي ترمي إليه.
- استجابة: هي السلوك أو الفعل الصادر عن المجرب عليه والذي يحدث بسبب تقديم مثير ما.
- استجابة شرطية: هي الاستجابة المتعلمة التي تحدث بفعل إقران مثير شرطي بمثير غير شرطي عدة مرات، فيصبح المثير الشرطي قادراً على إحداث استجابة متعلمة.
- استجابة غير شرطية: هي الاستجابة الأكيدة والمتوقع حدوثها بفعل وجود أو تقديم المثير غير الشرطي.
- استتباع (تدرج) : هو إمكانية انتقال أثر المثير الشرطي إلى مثير آخر سابق له بحيث يستطيع المثير السابق للمثير الشرطي إحداث الاستجابة الشرطية.
- استرجاع تلقائي: هو إمكانية عودة الاستجابة الشرطية بعد مدة وذلك بمجرد تقديم المثير الشرطي.
- إشراط الأثر: هو الإشراط الذي يتم فيه تقديم المثير الشرطي ثم يتم إيقافه، وبعد ذلك يتم تقديم المثير غير الشرطي.
- إشراط إجرائي: هو ذلك النوع من التعلم الذي تصبح فيه الاستجابة أكثر احتمالاً وتكراراً.

- إشراط كلاسيكي: هو أن يصبح المثير الشرطي قادراً على إحداث الاستجابة التي يحدثها المثير غير الشرطي.
- إشراط متأخر: هو الإشراط الذي يتم فيه تقديم المثير الشرطي، وبعد فترة من الزمن وقبل الانتهاء من تقديمه بقليل يتم تقديم المثير غير الشرطي، مع الاستمرار بتقديمهما معاً حتى نهايتهما.
- إشراط متزامن: هو الإشراط الذي يتم فيه تقديم المثير الشرطي والمثير غير الشرطي في الوقت عينه.
- إشراط منفّر مضاد: هو أسلوب تم تصميمه للتعامل مع سلوكيات غير مرغوبة، ويتضمن استبدال استجابة شرطية معينة باستجابة شرطية أخرى جديدة متعارضة مع الاستجابة الأولى.
- اقتران: هو لزوم المثير الشرطي بالمثير غير الشرطي، بحيث يكون مزامناً له أو يسبقه بفترة زمنية وجيزة تقارب نصف ثانية.
- انطفاء: هو عدم تعزيز المثير الشرطي، وذلك سعياً نحو إضعاف الاستجابة الشرطية وإزالتها بشكل تام.
- بُعد: هو مجموعة متجانسة ومتسقة من السمات التي تتبع تصنيفاً معيناً.
- بيئة: هي تلك المثيرات أو الأحداث المؤثرة في الفرد في مراحل حياته كلها.
- تعزيز: هو تقوية واستمرارية العلاقة الارتباطية بين المثير الشرطي والاستجابة الشرطية وذلك بتدعيمها من خلال تكرار إقران المثير الشرطي بالمثير غير الشرطي.

- تعزيز إيجابي: هو تقديم مكافأة وذلك حين يسهم تقديم المثير في زيادة قوة الاستجابة أو المحافظة على مستواها.
- تعزيز سلبي: هو إزالة بعض المثيرات غير المرغوب فيها بعد أداء نمط سلوكي معين بما يسهم في زيادة احتمال تكرار حدوث الاستجابات.
- تعلم: هو العملية التي يمكن استنتاجها من خلال التغيرات التي تحدث على سلوك الفرد عن طريق التفاعل مع البيئة أو التدريب أو الخبرة.
- تعلم اجتماعي: هو اكتساب المعارف والمهارات من خلال عمليات التفاعل مع الآخرين والبيئة المحيطة.
- تعلم بالاستبصار: هو ذلك النمط من التعلم الذي يتضمن السعي نحو الصواب والحقيقة استناداً على الوعي والإدراك الحصيف.
- تعميم: هو مقدرة مثيرات مشابهة للمثير الشرطي على إحداث الاستجابة التي يحدثها المثير الشرطي، وذلك استناداً إلى درجة التشابه بين المثير الشرطي والمثيرات الشبيهة له.
- تمييز: هو التفريق بين المثير الشرطي المعتمد وبين المثيرات المشابهة له، ويكون ذلك من خلال التركيز على المثير الشرطي المعتمد وإهمال المثيرات الأخرى.
- تنبؤ: هو المقدرة على توقع الأحداث والظواهر التي قد تحدث في المستقبل وذلك استناداً على فهم وتفسير السلوكيات والظواهر.
- رهبة: هي شعور يتملك الفرد في مواقف معينة، ومن سماته الخوف الشديد من تلك المواقف.
- سمة: هي ميزة أو صفة وراثية أو مكتسبة يمكن من خلالها تمييز الأفراد عن بعضهم البعض.

- شخصية: هي الاستعدادات والنزعات والميول والغرائز والقوى البيولوجية الفطرية الموروثة، و المكتسبة من الخبرة.
- ضبط: هو المقدرة على التحكم والسيطرة على ظروف ومعطيات ظاهرة أو موقف ما.
- عقاب: هو الحادث أو المثير الذي يؤدي إلى إضعاف أو كف بعض الأنماط السلوكية.
- عقاب إيجابي: هو تقديم مثيرات غير مرغوب فيها أو منفرة على استجابات معينة، مما يسهم في إيجاد شعور بالألم والحزن لدى الفرد.
- عقاب سلبي: هو إزالة أو حذف مثير مرغوب فيه مما يسهم في انخفاض حدة السلوك المعني.
- علاج نفسي: هو توظيف مبادئ وأفكار علم النفس في تقديم خدمات الرعاية والصحة النفسية للأفراد الذين يعانون من مشكلات واضطرابات نفسية.
- علم النفس: هو علم دراسة السلوك البشري بكافة أشكاله وتحليل الأفكار والأنشطة المؤدية إليه والمؤثرة فيه مع الأخذ بعين الاعتبار ماهية البيئة التي يحدث فيها.
- علم نفس النمو: هو دراسة مراحل نمو الإنسان منذ لحظة الإخصاب حتى اكتمال النضج.
- فضول: هو شعور يتضمن سعي الفرد إلى تعرف واكتشاف كل جديد من حوله.
- كفاءة: هي القدرات العقلية والمهارات الاجتماعية والجسمية والقدرات الخاصة الأخرى.

- مثير: هو حدث أو فعل يتم استخدامه لإثارة المفحوص في تجارب الإشراط الكلاسيكي.
- مثير تمييزي: هو إشارة تنبيهية تنبئ بوجود مثيرات أخرى قادمة قد تكون سارة أو غير سارة.
- مثير شرطي: هو أي مثير لا يمكن له إحداث استجابة غير متعلمة (غير شرطية) بطبعه.
- مثير غير شرطي: هو المثير غير المتعلم بطبعه والذي يؤدي تقديمه إلى إحداث استجابة غير متعلمة.
- مراهقة: هي مرحلة عمرية انتقالية بين عهدين مختلفين، وتعتبر فترة مميزة في حياة الفرد لما تحويه من تحولات وأحداث فسيولوجية ونفسية متعددة تحدث للفرد لأول مرة بحيث تكون مفاجئة له.
- مرحلة عمرية: هي تغييرات جذرية وكبيرة تحدث للفرد في سنوات محددة من حياته من كافة الجوانب الجسدية والعقلية والسلوكية.
- معزز أولي: هو المثير الذي يظهر آثاراً في سلوك الفرد دون خضوعه للتعلم.
- معزز ثانوي: هو المثير الذي لا يتسم بخصائص التعزيز، أي أنه لا يسهم في زيادة احتمال تكرار الاستجابة.
- نظرية: هي مجموعة مترابطة ومتناسقة من الجمل والفرضيات التي تفسر ظاهرة معينة أو مجموعة من الظواهر.
- وراثة: هي انتقال السمات الفطرية والمستجدة من الآباء إلى الأبناء من خلال الجينات.

قائمة المراجع

أولا: الكتب العربية

- القرآن الكريم

- إبراهيم وجيه محمود (1976) التعلم: أسسه ونظرياته وتطبيقاته، المكتبة الأنجلو المصرية.
- أحمد عزت راجح (1977) أصول علم النفس، ط11، دار المعارف، القاهرة.
- أحمد محمد عبد الخالق (د.ت) أسس علم النفس ،ط3، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.
- أحمد محمد عبد الخالق وعبد الفتاح محمود دويدار (1993) علم النفس: أصوله وتطبيقاته، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- بدر الدين عامود (2001) علم النفس في القرن العشرين ج1، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق.
- جابر عبد الحميد جابر (1982) علم النفس التربوي، دار النهضة العربية.
- جمال القاسم وآخرون (2001) مبادئ علم النفس، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان.
- جودت بني جابر وآخرون (2002) المدخل إلى علم النفس، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع والدار العلمية الدولية، عمان.
- جورج غازدا و ريموندجي كورسيني (1981) نظريات التعلم: دراسة مقارنة، ترجمة: علي حسين حجاج، دار المعرفة،

- حلمي المليجي (1972) علم النفس المعاصر، ط2، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
- دوان شلتز (1983) نظريات الشخصية، ترجمة: حمد الكربولي وعبد الرحمن القيسي، جامعة بغداد.
- راضي الوقفي (1984) مقدمة في علم النفس، ط1، دار الندوة للنشر والتوزيع، عمان.
- رجاء أبو علام (1986) علم النفس التربوي، دار القلم للنشر والتوزيع.
- ريجيو (رونالد) (1999) المدخل الى علم النفس الصناعي والتنظيمي، ترجمة: فارس حلمي. عَمان: دار الشروق.
- سامي عريفج (1987) علم النفس التطوري، ط1، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
- شفيق حسان (1989) أساسيات علم النفس التطوري، مكتبة الرائد العلمية.
- صالح محمد أبو جادو (2003) علم النفس التربوي، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،
- عبد الله عبد الحي موسى (1994)المدخل إلى علم النفس، ط4، مكتبة الخازنجي، القاهرة.
- عبد الحليم السيد وآخرون (1990) علم النفس العام، ط3، مكتبة غريب، القاهرة.
- عبد الرحمن عيسوي (1984) معالم علم النفس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

- عبد الجيد نشواتي (2003) علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.
- عثمان علي أميمن (2000) في نظريات الشخصية، مطبعة عصر الجماهير.
- علي فالح الهنداوي، وعماد عبد الرحيم الزغول (2002) مبادئ أساسية في علم النفس، ط1، دار حنين للنشر والتوزيع، عمّان.
- عمر الشيباني (1996) أسس علم النفس العام، ط1، دار الكتب الوطنية، بنغازي.
- فاروق الروسان (2000) تعديل وبناء السلوك الإنساني، دار الفكر للنشر والتوزيع،
- فوزي شاكر داود وآخرون (1983) مبادئ في علم النفس ،المطبعة الاقتصادية، عُمان
- مارجاريت و. مارتن (د.ت) الإحساس والإدراك، ط2، ترجمة: أروى العامري، مؤسسة ألين وبيكون، بوسطن.
- محمد عودة الريماوي (1993) في علم نفس الطفل، ط1، دار زهران.
- محمد بني يونس (2004) مبادئ علم النفس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- محيي الدين توق، وعبد الرحمن عدس (1984) أساسيات علم النفس التربوي.
- محي الدين توق وعبد الرحمن عدس (1993) المدخل إلى علم النفس ، ط3، مركز الكتب الأردني، عمان.

- مصطفى سويف (1978) علم النفس الحديث: معالمــه ونتــائج مــن دراساته، مكتبة الأنجلو المصرية.
- منصور حسين، ومحمد زيدان (1982) الطفــل والمراهــق، ط1، مكتبة النهضة.
- نبيه السامرائي وعثمان أمين (2002) مقدمة في علم النفس، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان.
- نصر العلي وآخرون (1992)، علم النفس التطوري: الطفولة والمراهقة ،ط3، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.
- هشام عليان وآخرون (1987) الممحص في علم النفس التربوي، ط3،
- هشام يعقوب مريزيق (2008) النظرية والتطبيق في الإشراف التربوي، دار الراية للنشر والتوزيع، عمّان.

ثانيا: الكتب الأجنبية

- Albert Bandura (1977) Social Learning Tyeory . Englewood Cliffs,N.J; Prentice Hall.
- Hurlock . E . B . Developmental Psychology: A Life – Span Approach. New york: McGraw – Hill Book Co. 1980
- Mussen P. And Others . Child Development and Personality .New york : Harper ,1969.

ثالثا: الدوريات

- عبد الحكيم سلوم، الشخصية، مجلة النبأ، العدد (54)، شباط 2001 .
- عبد الحكيم السلوم، التعلم ونظرياته، مجلة النبأ، العدد (51)، تشرين الثاني 2000.

رابعا: المحاضرات الجامعية

- أروى العامري، محاضرات جامعية في مساق علم النفس الإكلينيكي، العام الجامعي 2000/ 2001، الجامعة الأردنية، عمان.
- أروى العامري، محاضرات جامعية في مساق اختبارات نفسية، العام الجامعي 2000/ 2001، الجامعة الأردنية، عمان.
- رياض وريكات، محاضرات جامعية في مساق العلاج النفسي، العام الجامعي 2001/ 2002، الجامعة الأردنية، عمان.
- *عمر جبرين، محاضرات في علم نفس النمو لطلبة قسم علم النفس، الجامعة الأردنية، العام الجامعي 1999 / 2000 .*
- يعقوب خلاد، محاضرات جامعية لطلبة قسم علم النفس / الجامعة الأردنية، مساق علم نفس التعلم، العام الجامعي 1999/ 2000 ،

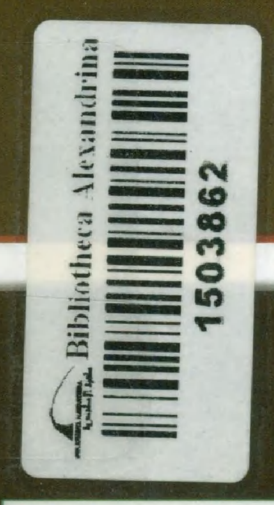
خامسا: أبحاث منشورة على شبكة الإنترنت

- جواد محمد الشيخ خليل، التعلم، بحث منشور على شبكة النبأ المعلوماتية على الموقع الإليكتروني: http://www.annabaa.org/nbanews/61/168.htm
- صور أجهزة الإحساس ، من الموقع الإليكتروني: .http://www.6abib.com
- صور مراحل نمو الجنين على الموقع الإليكتروني: http://www.feedo.net/MedicalEncyclopedia/ChildrenHealth/FetalDevelopment41.htm



المؤلف في سطور

- ولد في عمَان عام ١٩٨٠م.
- تلقى تعليمه الأساسي في مدرسة تابعة لوكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في عمان.
- حصل على شهادة الثانوية العامة عام ١٩٩٨ م بتقدير ممتاز.
- حصل على درجة البكالوريوس في علم النفس من الجامعة الأردنية عام ٢٠٠٢م بتقدير جيد جداً.
- حصل على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من الجامعة الأردنية عام ٢٠٠٦م، بتقدير جيد جداً.
- صدرت للمؤلف عدة كتب تربوية منها: دراسات في الإدارة التربوية / دار غيداء للنشر والتوزيع - عمان .
- النظرية والتطبيق في الإشراف التربوي / دار الراية للنشر والتوزيع - عمان .
- التخطيط التربوي / دار جرير للنشر والتوزيع - عمان .
- يعمل مرشداً تربوياً في إحدى مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية .




9 789957 506919



عمّان - شارع الجامعة الأردنية
مقابل كلية الزراعة
تلفاكس : 7798 533 6 00962
ص.ب 1527 عمان 11953 الأردن
E-mail: info@alwaraq-pub.com
E-mail: halwaraq@hotmail.com

www.alwaraq-pub.com